



**TESIS DE DOCTORAMIENTO**

# **PROGRAMA DE FLUIDEZ LECTORA CON ESCOLARES DISLÉXICOS CHILENOS**

**Natalia Ferrada Quezada**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
E DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
FACULTADE DE EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE COMPOSTELA  
2015**







**TESIS DE DOCTORAMIENTO**

# **PROGRAMA DE FLUIDEZ LECTORA CON ESCOLARES DISLÉXICOS CHILENOS**

**ASDO.: Natalia Ferrada Quezada**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
E DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE COMPOSTELA  
2015**



*A mi madre, Rosa, quien no pudo ver este trabajo terminado*





## AGRADECIMIENTOS

Durante los años que se prolongó este trabajo, tuve la oportunidad de contar con personas muy valiosas que contribuyeron de diversas formas para que este llegara a terminarse. Me faltan las palabras para agradecer el apoyo prestado. Espero que pueda devolvérselo algún día.

En primer lugar, quisiera expresar mi sincero agradecimiento a mi directora, Paula Outón, por sus sugerencias, sus aportaciones y sus constantes revisiones. Y sobre todo por su paciencia, pues otro en su lugar hubiese desistido en el camino.

Gracias a los equipos directivos y profesores de los centros educativos Reyes de España y San Vicente de Paul por su colaboración. Y, por supuesto, a los niños que participaron en el estudio.

A mi familia, por estar siempre presente a pesar de los miles de kilómetros que nos separaban. Especialmente, quiero agradecerse a mi madre, quien se sacrificó y dejó de lado muchos proyectos personales para darnos a mí y a mis hermanas una educación sostenida en valores. Hoy, el recuerdo de su amor incondicional, su labor como destacada maestra de ciencias durante más de cuarenta años y su perseverancia para sacar a nuestra familia adelante, me animan a seguir trabajando. En el lugar que te encuentres, mamá, mis infinitas gracias.

También agradezco a Dani, quien no es solo mi hermana, sino mi amiga, por sus palabras de aliento, por esperar con paciencia mi llegada, por compartir conmigo todos los instantes buenos y malos que nos ofrece la vida. A mi madrina; a mis tíos Ester, Gerardo, René y Norma, por sus rezos y detalles cariñosos. Gracias a Owen, quien llegó

este año a colmarnos de alegrías. Probablemente, si él no hubiese llegado a nuestras vidas, todavía estaría en la oscuridad.

A mis amigos gallegos, quienes fueron mi familia en España. A Rebeca, por las alegrías y penas compartidas, por su amistad incondicional y por hacerme parte de su familia. A Carmen y Mayte, mi gratitud por los cientos de cafés que nos tomamos a lo largo de estos años, por todas las horas de conversación amena, por las risas y su complicidad. A María, por ser tan auténtica y sincera. A Juan, por su contagiosa alegría. A todos ellos, mi eterno agradecimiento por hacer de mis últimos días en España, los más tristes de mi vida, un poco más fáciles.

A Nabile, quien decidió cambiar el rumbo de su vida y viajar miles de kilómetros para caminar juntos en tierras chilenas.



## RESUMEN

Una de las dificultades más comunes en la dislexia es la falta de fluidez lectora. Esta dificultad consiste en leer un texto con mucho esfuerzo, empleando excesivo tiempo y sin la expresión adecuada. El objetivo de este estudio fue comprobar la eficacia de un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora de escolares disléxicos a través de la estrategia del teatro de lectores. Esta estrategia de lectura repetida proporciona un sentido a la repetición de textos, facilita la lectura expresiva y favorece la confianza y la motivación hacia la lectura. Se utilizó una combinación del diseño preexperimental-pretest posttest-multigrupo y del estudio de casos múltiple de corte cualitativo. La muestra estuvo formada por 11 estudiantes de tercero y cuarto curso de primaria con una dificultad en el lenguaje escrito, divididos en dos grupos en función del centro al que pertenecían. La fluidez (exactitud, automatización y prosodia) fue evaluada a través de la lectura de textos teatrales, la prueba Fundar y una escala de apreciación de la prosodia. Los resultados indican que los niños mejoraron significativamente en automatización y prosodia, pero no en exactitud lectora. Asimismo, se observó que el programa fue igual de efectivo para ambos grupos y que las mejoras se transfirieron a textos teatrales y descriptivos-informativos no leídos previamente.

### Palabras clave

fluidez lectora, teatro de lectores, lectura repetida, programa de intervención, dificultad de aprendizaje

## ABSTRACT

One of the most common difficulties in dyslexia is the lack of reading fluency. This difficulty involves reading a text with much effort, using excessive time and without proper expressions. The aim of this study was to prove the effectiveness of an intervention program to improve reading fluency dyslexic students through readers' theater strategy. This reading repeated strategy provides a sense repetition of texts, promote expressive reading, and promotes confidence and motivation for reading. A combination of pre-experimental design pre-test and post-test multigroup and qualitative multiple case study approach was used. The sample consisted of 11 third and fourth grade students with a difficulty of written language, divided into two groups according to the center to which they had attended. Fluency (accuracy, automation and prosody) was evaluated through the reading of theatrical texts, *Fundar* test and a scale of assessment of prosody. The results indicate that children improved significantly in automation and prosody, but not in reading accuracy. The results indicate that children improved significantly in automation and prosody, but not in reading accuracy. It was also noted that the program was equally effective for both groups and that improvements were transferred to theatrical and descriptive-informative texts previously unread.

### Keywords

reading fluency, readers' theatre, repeated reading, intervention program, learning difficulties

## RESUMO

Unha das dificultades máis comúns na dislexia é a falta de fluidez lectora. Esta dificultade consiste en ler un texto con moito esforzo, empregando excesivo tempo e sen a expresión axeitada. O obxectivo deste estudo foi comprobar a eficacia dun programa de intervención para mellorar a fluidez lectora de escolares disléxicos a través da estratexia do teatro de lectores. Esta estratexia de lectura repetida proporciona un sentido á repetición de textos, facilita a lectura expresiva e favorece a confianza e a motivación cara á lectura. Utilizouse unha combinación do deseño preexperimental pretest posttest multigrupo e do estudo de casos múltiple de corte cualitativo. A mostra estivo formada por 11 estudantes de terceiro e cuarto curso de primaria cunha dificultade na linguaxe escrita, divididos en dous grupos en función do centro ao que pertencían. A fluidez (exactitude, automatización e prosodia) foi avaliada a través da lectura de textos teatrais, a proba Fundar e unha escala de apreciación da prosodia. Os resultados indican que os nenos melloraron significativamente en automatización e prosodia, pero non en exactitude lectora. Así mesmo, observouse que o programa foi igual de efectivo para ambos os dous grupos e que as melloras se transferiron a textos teatrais e descritivos-informativos non lidos previamente.

### Palabras Chave

fluidez lectora, teatro des lectores, lectura repetida, programa de intervención, dificultade de aprendizaxe





## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1ª PARTE: LA FLUIDEZ LECTORA Y SU TRATAMIENTO. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1. Fluidez Lectora: Definición, Evaluación y Programas para su Desarrollo.....</b>	<b>11</b>
1.1. LA FLUIDEZ LECTORA: DEFINICIÓN Y COMPONENTES .....	15
1.2. LA FLUIDEZ Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN .....	27
1.2.1. Automatización y comprensión lectora .....	27
1.2.2. Prosodia y comprensión lectora .....	30
1.3 Evaluación de la Fluidez Lectora.....	33
1.3.1. Evaluación de la exactitud y automaticidad lectora.....	35
1.3.2. Evaluación de la prosodia .....	42
1.4. La Dislexia y su Relación con la Fluidez .....	47
1.4.1. Hipótesis del déficit de automatización.....	49
1.4.2. Hipótesis del déficit en la velocidad del procesamiento .....	51
1.4.3. Hipótesis del doble déficit.....	53
1.5. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA FLUIDEZ .....	54
1.5.1. Lectura oral repetida.....	56
1.5.1.1. Lectura repetida sin ayuda.....	58
1.5.1.2. Lectura repetida asistida.....	61
1.5.1.2.1. Lectura mientras se escucha .....	61
1.5.1.2.2. Lectura en parejas .....	65
1.5.1.2.3. Lectura asistida por ordenador.....	70
1.5.1.2.4. Teatro de lectores .....	75
1.5.1.2.5. Programas de intervención que integran procedimientos de lectura oral.....	80
1.5.2. Lectura independiente .....	85
1.5.3. Estudios de intervención en fluidez en España.....	94
1.6. Reflexiones Finales.....	96
<b>Capítulo 2. El Teatro de Lectores: Características, Beneficios y Criterios para la Elección de Textos.....</b>	<b>99</b>
2.1. CARACTERÍSTICAS DEL TEATRO DE LECTORES.....	101
2.2. BENEFICIOS DEL TEATRO DE LECTORES .....	108
2.2.1. Desarrolla las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir .	108

2.2.2. Aumenta la motivación y la confianza y mejora las actitudes hacia la lectura .....	115
2.2.3. Promueve el trabajo grupal.....	118
2.2.4. Permite diversas formas de asignación de roles.....	120
2.3. ELECCIÓN DE LOS TEXTOS: UN ELEMENTO CRUCIAL EN EL TEATRO DE LECTORES ...	122
2.3.1. ¿Escribir guiones o elegirlos editados en ese formato? .....	135
2.3.2. Fuentes de información .....	138
2.4. REFLEXIONES FINALES .....	140

## **2ª PARTE: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LECTURA TEATRAL ..... 143**

### **Capítulo 3. Metodología ..... 145**

3.1. Justificación Teórica.....	149
3.1.1. El concepto de programa.....	149
3.1.2. La evaluación de programas educativos.....	153
3.1.3. Modelo de evaluación del programa.....	156
3.1.3.1. Autoevaluación del contexto .....	160
3.1.3.2. Autoevaluación de la entrada.....	162
3.1.3.3. Autoevaluación del proceso .....	165
3.1.3.4. Autoevaluación del producto .....	167
3.2. Planteamiento de la Investigación.....	168
3.3. Objetivos e Hipótesis.....	169
3.4. Muestra.....	170
3.5. Diseño Metodológico Para la Obtención de Evidencias.....	171
3.6. Reflexiones Finales .....	174

### **Capítulo 4. Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Intervención de Teatro de Lectores ..... 177**

4.1. Evaluación Diagnóstica .....	180
4.1.1. Demanda y detección de los sujetos .....	180
4.1.2. Información del contexto.....	189
4.1.3. Fluidez lectora .....	195
4.1.3.1. Exactitud y automatización.....	202
4.1.3.3. Prosodia.....	205
4.1.4. Síntesis valorativa. Necesidades educativas y puntos fuertes .....	207
4.2. Recuperación .....	209
4.2.1. Adopción de decisiones básicas.....	209

4.2.2. Principios didácticos generales .....	210
4.2.3. Diseño de la Recuperación .....	224
4.2.4. Implementación .....	243
4.3. Reflexiones Finales.....	271
<b>Capítulo 5. Evaluación de Resultados .....</b>	<b>273</b>
5.1. Medidas Pretest .....	276
5.2. Eficacia del Programa .....	278
5.2.1. Grupo Escuela .....	279
5.2.2. Grupo Colegio .....	286
5.2.1. Contraste entre grupos .....	293
5.3. Generalización del Aprendizaje.....	299
5.3.1. Grupo Escuela .....	300
5.3.2. Grupo Colegio .....	306
5.3.3. Contraste entre grupos .....	311
5.4. Reflexiones Finales.....	314
<b>Capítulo 6. Conclusiones.....</b>	<b>323</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>329</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>347</b>
Anexo 1 .....	349
Anexo 2 .....	350
Anexo 3 .....	353
Anexo 4 .....	355
Anexo 5 .....	356
Anexo 6 .....	357
Anexo 7 .....	358



## Índice de Tablas

<b>TABLA 1</b>	Normas de referencia para la exactitud lectora .....	36
<b>TABLA 2</b>	Normas de referencia para la automatización lectora.....	38
<b>TABLA 3</b>	Fases para implementar la lectura repetida .....	59
<b>TABLA 4</b>	Direcciones para desarrollar la lectura en parejas.....	67
<b>TABLA 5</b>	Fases para desarrollar el teatro de lectores .....	76
<b>TABLA 6</b>	Niveles de rendimiento para la exactitud lectora .....	130
<b>TABLA 7</b>	Extracto de un texto predecible adaptado a guion.....	132
<b>TABLA 8</b>	Páginas webs de descarga de textos teatrales .....	139
<b>TABLA 9</b>	Modelos evaluativos .....	158
<b>TABLA 10</b>	Muestra inicial de alumnos con dislexia .....	186
<b>TABLA 11</b>	Alumnos convocados a participar en el programa.....	187
<b>TABLA 12</b>	Alumnos participantes en el programa .....	188
<b>TABLA 13</b>	Resultados de la primera etapa de evaluaciones en el Grupo Escuela.....	188
<b>TABLA 14</b>	Resultados de la primera etapa de evaluaciones en el Grupo Colegio .....	189
<b>TABLA 15</b>	Errores considerados en la evaluación de la fluidez.....	197
<b>TABLA 16</b>	Variables estudiadas e instrumentos utilizados en la evaluación de la fluidez lectora .....	202
<b>TABLA 17</b>	Estadísticos descriptivos obtenidos por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio en exactitud y automatización lectora .....	204
<b>TABLA 18</b>	Rendimiento en automatización lectora en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, según las normas chilena y ORF, obtenido por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio.....	205
<b>TABLA 19</b>	Estadísticos descriptivos obtenidos por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio en prosodia .....	207
<b>TABLA 20</b>	Obras de teatro seleccionadas para el programa.....	218
<b>TABLA 21</b>	Muestra de cambios realizados a algunas obras de teatro.....	220
<b>TABLA 22</b>	Descripción del programa de intervención de teatro de lectores .....	226
<b>TABLA 23</b>	Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la prueba de lectura Texto Teatral, mediante la prueba U de Mann-Whitney .....	277
<b>TABLA 24</b>	Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la prueba de lectura Fundar del pretest, mediante la prueba de U de Mann-Whitney .....	278

<b>TABLA 25</b>	Medias, desviaciones típicas y Test de Rangos de Wilcoxon obtenidos por el Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto teatral y Fundar en el pretest y postest. ....	280
<b>TABLA 26</b>	Medias, desviaciones típicas y Test de Rangos de Wilcoxon obtenidos por el Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y postest .....	287
<b>TABLA 27</b>	Análisis de los resultados obtenidos por ambos grupos en la prueba de lectura Texto Teatral, mediante la prueba U de Mann-Whitney .....	294
<b>TABLA 28</b>	Análisis de los resultados obtenidos por ambos grupos en la prueba Fundar, mediante la prueba de U de Mann-Whitney .....	296
<b>TABLA 29</b>	Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y postest. ....	301
<b>TABLA 30</b>	Generalización de los aprendizajes del Grupo Escuela, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon .....	303
<b>TABLA 31</b>	Resultados de la evaluación final del Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon .....	305
<b>TABLA 32</b>	Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y postest .....	307
<b>TABLA 33</b>	Generalización de los aprendizajes del Grupo Colegio, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon .....	309
<b>TABLA 34</b>	Resultados de la evaluación final del Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon .....	311
<b>TABLA 35</b>	Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la lectura de los textos nuevos, mediante la prueba U de Mann-Whitney .....	313

## Índice de Figuras

<b>FIGURA 1</b>	Muestra de una viñeta del Reading Assistant para 4º y 5º de primaria. ....	72
<b>FIGURA 2</b>	Muestra de una viñeta del Reading Tutor .....	74
<b>FIGURA 3</b>	Representaciones de un teatro de lectores en el aula. ....	104
<b>FIGURA 4</b>	Diseño preexperimental de un grupo antes y después .....	173
<b>FIGURA 5</b>	Registro de la prueba de lectura de un Texto Teatral .....	198
<b>FIGURA 6</b>	Registro de la prueba Fundar .....	199
<b>FIGURA 7</b>	Registro de evaluación de la prosodia .....	200
<b>FIGURA 8</b>	Registro para la tarea de lectura reflexiva .....	232
<b>FIGURA 9</b>	Lista de palabras de contenido para la tarea de lectura de palabras .....	235
<b>FIGURA 10</b>	Lista de palabras funcionales para la tarea de lectura de palabras .....	236
<b>FIGURA 11</b>	Registro para la tarea de lectura de palabras .....	238
<b>FIGURA 12</b>	Registro para la tarea de lectura repetida de personajes .....	240
<b>FIGURA 13</b>	Muestra de una hoja de programación de las sesiones .....	245
<b>FIGURA 14</b>	El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura modelada .....	251
<b>FIGURA 15</b>	El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura conjunta guiada .....	256
<b>FIGURA 16</b>	El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura en parejas .....	260
<b>FIGURA 17</b>	El Grupo Colegio realizando representaciones de las obras .....	263
<b>FIGURA 18</b>	El Grupo Escuela realizando la actividad de análisis de la obra .....	265
<b>FIGURA 19</b>	Parte del Grupo Escuela realizando el acto de clausura del programa ...	270
<b>FIGURA 20</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en automatización lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	282
<b>FIGURA 21</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en errores de exactitud, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	282
<b>FIGURA 22</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en velocidad lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	283
<b>FIGURA 23</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en exactitud lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	284
<b>FIGURA 24</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en prosodia, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	285
<b>FIGURA 25</b>	Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en características prosódicas, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	286
<b>FIGURA 26</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en automatización lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	289

<b>FIGURA 27</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en errores de exactitud, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	289
<b>FIGURA 28</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en velocidad lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	290
<b>FIGURA 29</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en exactitud lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	291
<b>FIGURA 30</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en prosodia, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	292
<b>FIGURA 31</b>	Evaluación inicial y final Grupo Colegio en características prosódicas, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar .....	293
<b>FIGURA 32</b>	Exactitud lectora de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final .....	297
<b>FIGURA 33</b>	Automatización lectora de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final .....	298
<b>FIGURA 34</b>	Prosodia de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final .....	298





# Introducción

---





La habilidad lectora constituye una de las competencias instrumentales de mayor importancia para el desarrollo de las personas. A través de ella adquirimos información; interactuamos con los demás; encontramos nuevos sentidos e interpretaciones de la vida; nos volvemos más reflexivos, creativos o soñadores; desarrollamos nuestras capacidades lingüísticas, entre otras adquisiciones. En la sociedad actual, considerada la sociedad de la información, su importancia es cada vez mayor, ya que no solo forma al ser humano, sino que también facilita las relaciones con los demás y con el contexto que nos rodea. Con las nuevas tecnologías, la cantidad de información crece a pasos agigantados y los medios para comunicarnos a través del lenguaje escrito son cada vez más numerosos: redes sociales, chats, correos electrónicos, blogs... Ante esta realidad, el no dominio del lenguaje escrito nos margina y nos aísla de la sociedad actual.

Para un país en vías de desarrollo, como Chile, es motivo de gran preocupación la ineficacia de las políticas educativas dirigidas a la alfabetización de su población, concebida hoy como un fenómeno socioeducativo que implica tanto la adquisición de las habilidades instrumentales como tecnológicas. Aunque la adquisición de la lectura es uno de los ejes centrales del currículo educacional chileno, los últimos resultados de la evaluación del Sistema de la Calidad de la Educación (SIMCE) señalan que los escolares tienen un rendimiento lector más bajo de lo esperado, pese a los esfuerzos del Gobierno por conseguir que los estudiantes lean de forma más experta. Otras evaluaciones internacionales como PISA revelaron que los estudiantes chilenos no han alcanzado el promedio obtenido por los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En vista de estos hechos, el Ministerio de Educación de Chile, a través de sus distintos

organismos y, específicamente, de los programas escolares, ha puesto en relieve la necesidad de cambiar la enseñanza de la lectura en las aulas con estrategias realmente efectivas.

Durante décadas, la enseñanza de la lectura se centró en la decodificación y la conciencia fonológica. En el año 2000, un grupo de expertos en lectura emitió un informe en el que se destacaban los principales componentes de la lectura experta (National Institut of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). La fluidez lectora —capacidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada—, hasta ese momento olvidada de los programas escolares, fue considerada como uno de sus elementos claves. Fue a partir de este documento y otros que aparecieron más tarde (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005), cuando los educadores e investigadores del campo de la lectura empezaron a preocuparse por la fluidez lectora.

Se sabe que el desarrollo de la fluidez lectora es especialmente importante para los alumnos que tienen dificultades con el lenguaje escrito, pues, aunque puedan decodificar con exactitud, su lectura es más lenta y laboriosa que la de sus pares sin dificultades (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; Torgesen, Rashotte y Alexander, 2001). El Ministerio de Educación de Chile, haciéndose parte de esta necesidad, ha impulsado la enseñanza de la fluidez lectora en las aulas a través de los programas escolares de la materia de Lenguaje y Comunicación. En ellos se establece como uno de los objetivos fundamentales que todos los estudiantes alcancen la suficiente fluidez lectora para leer con comprensión. Si bien los programas actuales, a diferencia de los anteriores, subrayan el desarrollo de la fluidez, especialmente, en los primeros años de la educación primaria, todavía existe cierta confusión en su definición. Existe una equiparación

entre leer con velocidad (lectura rápida) y leer con fluidez (lectura sin esfuerzo, sin errores y expresiva). Del mismo modo, cuando se menciona la prosodia o expresión lectora (aspectos rítmicos y tonales del habla, que incluyen la entonación, el ritmo, las pausas, el fraseo y el volumen), esta se describe, únicamente, como el respeto de la puntuación. Por otro lado, no se proporcionan indicaciones sobre la manera de evaluar la fluidez. Se hace necesario, por tanto, el estudio y la clarificación de estas cuestiones en nuestro contexto. Este trabajo pretende ser una contribución en esa línea.

En cuanto a las actividades que se proponen en los programas para el desarrollo de la fluidez, vemos que es habitual sugerir estrategias de lectura en voz alta como leer a coro, en parejas o de forma independiente. Sin embargo, no se hace hincapié en la reiteración de la lectura. La investigación sugiere que la lectura repetida es la estrategia más conocida y utilizada para mejorar la fluidez lectora. La lectura repetida es un método probado y efectivo para desarrollar la fluidez y la comprensión de los estudiantes (NICHD, 2000; Therrien, 2004), incluidos aquellos con dificultades lectoras. Con esta investigación queremos profundizar en el conocimiento de la amplia gama de estrategias dirigidas al desarrollo de la fluidez, especialmente, de la estrategia denominada teatro de lectores. En los últimos años, el teatro de lectores está cobrando mucha fuerza como herramienta para desarrollar la fluidez lectora, por su grado de eficacia y la facilidad de su implementación en las aulas.

Nuestro objetivo general es demostrar la eficacia de un programa de teatro de lectores para desarrollar la fluidez lectora de alumnos con una dificultad específica en la lectura. Se trata de subsanar un problema frecuente en los sujetos disléxicos que no llegan a un nivel de fluidez suficiente para ser lectores

rápidos y eficientes, aunque sean buenos decodificadores. Para ello se propone el diseño de un programa de intervención en fluidez lectora, centrado en la práctica de la lectura repetida y expresiva de textos teatrales, y elaborado a partir de una reflexión teórica.

La tesis se estructura en dos partes claramente diferentes pero íntimamente relacionadas entre sí. En la primera, compuesta por los capítulos 1 y 2, se aborda el marco teórico sobre el que se fundamenta el programa de intervención que proponemos. Así, en el primer capítulo se tratan cuestiones sobre la fluidez lectora, tales como su definición, sus componentes, su relación con la comprensión lectora, su evaluación, su vínculo con la dislexia y su intervención. Por su parte, en el segundo capítulo se describen las características y beneficios de la estrategia de teatro de lectores sobre la que se fundamenta el programa que se propone en este trabajo.

En la segunda parte, compuesta por los capítulos 3, 4, 5 y 6, se expone la investigación empírica. En el tercer capítulo se describe y justifica la metodología de investigación que hemos seguido en este trabajo. En el capítulo cuarto se presenta el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora. Aquí se detallan cuestiones como la demanda y detección de los escolares, el contexto de los mismos, la evaluación de su fluidez lectora, sus necesidades educativas y sus puntos fuertes, las orientaciones didácticas para llevar a cabo el programa, el diseño y la implementación del mismo, etcétera. La evaluación de los resultados la presentamos en el capítulo quinto, dada la gran cantidad de información y el peso que estos adquieren en la evaluación del programa. Dicha evaluación apoya básicamente la valía del programa para resolver el problema de fluidez

lectora que presentan los escolares disléxicos que participaron en este estudio. Finalmente, en el capítulo 6 se recogen las conclusiones más relevantes de nuestro trabajo y se proponen futuras líneas de investigación derivadas del mismo.

Se espera que este estudio aporte ideas que vayan en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza de la lectura en las aulas. Del mismo modo, que contribuya al conocimiento de una herramienta útil al alcance de todos los maestros que desempeñan su labor con alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura.







# **1ª PARTE: LA FLUIDEZ LECTORA Y SU TRATAMIENTO. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

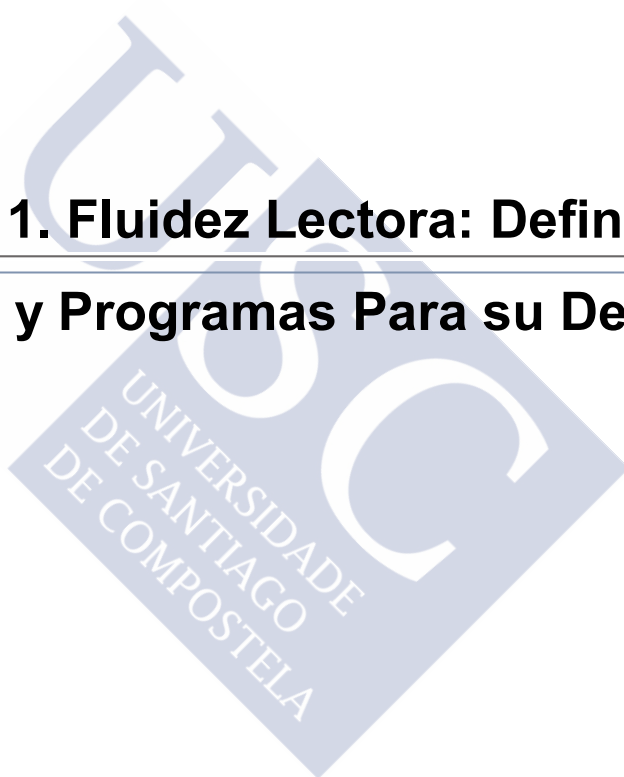
---





## **Capítulo 1. Fluidez Lectora: Definición, Evaluación y Programas Para su Desarrollo**

---





Hasta hace pocos años, la fluidez lectora, habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada, no era una prioridad en los programas escolares, a pesar de ser un factor determinante de la competencia lectora. Allington (1983) fue uno de los primeros profesionales en alertar de que la fluidez lectora no tenía la relevancia suficiente en la enseñanza de la lectura. Criticó la falta de atención a la fluidez señalando que era “el objetivo descuidado de la lectura” (p. 556). Una de las explicaciones a dicha situación es que probablemente durante años los maestros dieron mayor importancia a la práctica de la lectura en silencio (Pikulski y Chard, 2005). Otra tiene que ver con la manera en cómo muchos profesores definen la fluidez (Rasinski, Blachowicz y Lems, 2006), ya que a menudo la entienden como una lectura exacta, centrando así su enseñanza en actividades para mejorar la decodificación.

Pese al escaso interés que durante años se le dio al desarrollo de la fluidez lectora, su importancia es evidente, pues es un requisito previo para una buena comprensión (Daane et al., 2005; Fuchs, Fuchs Hosp y Jenkins, 2001; Pinnell et al., 1995). Si los estudiantes no desarrollan la fluidez desde el principio de su escolaridad, probablemente experimentarán dificultades para aprender y comprender los textos de cursos superiores (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong y Heim, 2005). Asimismo, la falta de fluidez se ha destacado como uno de los déficits de los escolares con problemas lectores. Hace unos años la Asociación Internacional de Dislexia indicó que “lo que caracteriza a los individuos disléxicos, especialmente a adolescentes y adultos, es la incapacidad para leer fluidamente” (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003, p. 6). No debemos olvidar, entonces, que la fluidez lectora es una habilidad

que facilita la interpretación del texto y, por tanto, un elemento de suma relevancia para conseguir la lectura experta.

En la actualidad, gracias a la publicación del informe del *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, 2000) y de otros informes recientes como el *National Assessment of Educational Progress-NAEP* (Daane et al., 2005), el valor de la fluidez en el desarrollo de la competencia lectora goza de gran interés entre investigadores y maestros.

En cuanto a la definición de la fluidez, todavía no hay acuerdo entre los investigadores. Algunos destacan sus aspectos cuantificables, otros incluyen la prosodia, otros la equiparan con la lectura experta y otros la consideran como un nexo entre la decodificación y la comprensión (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Wolf y Katzir-Cohen (2001) han recalcado que no se debe ignorar el carácter multidimensional del término. Por lo tanto, es importante indagar la relación de interdependencia que tienen estos componentes para comprender mejor el rol que desempeña la fluidez dentro del proceso de lectura general, porque según la concepción que se tenga de la misma, así será la forma en que se planteará su evaluación y su enseñanza.

Por otra parte se ha observado un creciente desarrollo de programas de intervención enfocados hacia esta habilidad, además de investigación dirigida específicamente a la prosodia y a la evaluación de la fluidez. Se ha señalado que los estudios futuros deberían centrarse en su evaluación (Samuels, 2006), pues contar con instrumentos fiables, económicos y fáciles de aplicar parece ser la tarea pendiente.

Se comienza este capítulo explicando los tres componentes de la fluidez — exactitud, automatización y prosodia—, su definición y su relación con la comprensión lectora. Posteriormente, se aborda su evaluación y su vinculación con la dislexia. Por último, se describen los principales programas de intervención existentes para la prevención y recuperación de las dificultades con la fluidez lectora.

### **1.1. La Fluidez Lectora: Definición y Componentes**

A pesar de existir un acuerdo unánime acerca de la influencia de la fluidez en el rendimiento lector, esta ha sido criticada por carecer de una base teórica clara (Daane et al., 2005; Kame'enui y Simmons, 2001). Kame'enui y Simmons (2001) expresaron que la fluidez es “un término con un significado tan amplio e insatisfactorio que poco conocimiento y comprensión se obtiene de él más allá de su mera utilización” (p. 204). Estos autores no dejan de tener parte de razón, ya que a pesar del tiempo que lleva investigándose, su definición no goza de consenso.

La gran mayoría de las definiciones de fluidez destacan la importancia de sus componentes —exactitud, automatización y prosodia— y en algunos casos su incidencia en la comprensión lectora, aunque el peso que se le asigna a uno u otro componente varía considerablemente. Así, se encuentran definiciones sencillas centradas en la velocidad y la exactitud y las más recientes que incluyen a la prosodia.

En la actualidad, y en términos generales, la fluidez lectora se refiere a la capacidad que tiene un lector para leer las palabras de un texto sin esfuerzo, es decir, con automaticidad y con una expresión adecuada, de forma que mejore la comprensión del texto. De esta definición se desprende su primer componente, la *exactitud* (Rasinski, 2004) o capacidad para decodificar las palabras correctamente, esto es, sin cometer errores. La comprensión del principio alfabético y el conocimiento de una gran cantidad de palabras frecuentes son elementos necesarios para leer con exactitud. Si los niños ven las letras *p-a-t-o* escritas en un libro y saben que la palabra es *pato* y no *palo* o *bato*, están reconociendo la palabra con exactitud. Si leen, por ejemplo, un texto con 100 palabras y reconocen 95, están leyendo con un 95 % de exactitud. Hudson, Lane y Pullen (2005) expresaron que una exactitud deficiente en la lectura de palabras tiene influencias negativas sobre la fluidez, ya que un lector que lee las palabras de forma incorrecta es poco probable que entienda lo que el autor desea expresar y, por tanto, podría realizar interpretaciones erróneas del texto. Durante años se pensó que si los niños podían decodificar con precisión, tendrían éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito. No obstante, aunque esta habilidad es importante para el desarrollo de la fluidez, no es suficiente para ser un lector fluido, ya que este no solo necesita decodificar las palabras correctamente, sino también es necesario que lo haga con velocidad.

Durante la fase inicial del aprendizaje de cualquier habilidad compleja tenemos que poner mucho esfuerzo y atención para conseguir ejecutarla con precisión. Por ejemplo, un conductor principiante generalmente tiene temor de asumir otra tarea cuando conduce, como hablar con otra persona o escuchar la radio. Si bien es cierto que en ese momento solo puede dedicarse a conducir el



coche, con la práctica le resulta cada vez más fácil y las maniobras como señalizar, adelantar, cambiar de dirección o elegir el camino de destino se pueden hacer con rapidez y poca atención consciente. De manera progresiva conducir se convierte en una tarea automática. Algo similar ocurre con la lectura. Cuando un estudiante ha practicado mucho la lectura, descubre que los textos son cada vez más fáciles de leer y se puede decir que su decodificación es automática.

El reconocimiento automático de las palabras es central en el constructo de la fluidez, constituyendo su segundo componente. La *automatización* de la lectura describe la capacidad del lector para decodificar las palabras sin tener que hacerlo conscientemente, es decir, reconocer las palabras con velocidad, con facilidad y con una utilización mínima de los recursos atencionales (Kuhn y Stahl, 2003; LaBerge y Samuels, 1974; Rasinski, 2004, 2010; Samuels, 2006). De acuerdo con Logan (1997) un proceso se considera automático cuando posee cuatro cualidades: velocidad, ausencia de esfuerzo, autonomía e inconsciencia. La primera cualidad es un indicador de que la automaticidad se está desarrollando. En casi todas las tareas que se pueden automatizar, explica Logan, el rendimiento se hace más rápido con la práctica, pero su progreso tiene un límite, pues la curva de aprendizaje de estas tareas sigue lo que se conoce como “ley de potencia” que:

Indica que el tiempo de reacción disminuye en función de la práctica hasta que se alcanza un límite irreducible. La velocidad aumenta a través de la práctica, pero las ganancias son más grandes al principio y van disminuyendo con mayor cantidad de práctica (1997, p. 23).

En otras palabras, los estudiantes muestran un crecimiento en su velocidad lectora durante los primeros años de escolaridad, pero a partir del sexto curso este incremento casi no varía. Esto se puede comprobar fácilmente analizando algunas normas de referencia de la fluidez (Hasbrouck y Tindal, 2006).

Por otra parte, una tarea es automática cuando se hace sin esfuerzo (Logan, 1997; Rasinski, 2010). La ausencia de esfuerzo indica la facilidad con que se lleva a cabo y la capacidad para realizar una segunda tarea durante la ejecución de la primera. Cuando una persona realiza dos tareas simultáneamente, al menos una de ellas es automática. Desde el punto de vista de la fluidez, esta característica se puede distinguir de dos formas (Kuhn et al., 2010): primero, los lectores fluidos carecen del sentido del esfuerzo al reconocer casi todas las palabras en un texto y, segundo, la mayoría comprenden lo que leen. En otras palabras, los lectores fluidos decodifican y construyen el significado del texto simultáneamente. En cambio los lectores no fluidos —principiantes o con graves dificultades— no son capaces de integrar ambas habilidades. La tarea de decodificar es muy difícil y lenta, porque toda su capacidad mental está enfocada en el proceso de reconocimiento. Por ello, con frecuencia la falta de fluidez afecta también a la comprensión del texto, porque ambas tareas exigen un esfuerzo cognitivo mayor (LaBerge y Samuels, 1974; Samuels, 2006).

La tercera cualidad de la automatización es la autonomía, es decir, ocurre sin intención desde el inicio hasta el final de la tarea, independiente del propósito que se tenga al realizarla (Logan, 1997). Por ejemplo, es habitual que de camino a algún lugar leamos de manera inconsciente anuncios, carteles, advertencias que encontramos a nuestro paso; o cuando vemos la publicidad en televisión, leamos las frases y palabras que aparecen en el anuncio. Por el contrario, un

proceso no es autónomo cuando es deliberado, lo que permite a una persona mantener el control sobre la tarea y decidir si la realiza.

Por último, la cuarta característica es la falta de conciencia que se tiene cuando se realiza una acción de forma automática (Logan, 1997). En el caso de la lectura, cuando la habilidad para reconocer palabras llega a ser automática, la conciencia de las subdestrezas que componen esa tarea desaparece. Un lector no fluido, por el contrario, estará muy pendiente de los pasos que tiene que hacer para decodificar, lo que hará que su lectura sea mucho más lenta.

El proceso de pasar de una decodificación exacta a decodificar de forma automática se consigue con una práctica prolongada de la lectura (Kuhn y Stahl, 2003; Logan, 1997), es decir, con una sucesiva exposición a las palabras. De acuerdo con el modelo de desarrollo de la lectura de Chall (1996), un niño consigue alcanzar este nivel entre el segundo y tercer año de Educación Primaria. Una vez que los niños han establecido este nivel de comodidad con las palabras es mucho más fácil construir el significado de un texto (Kuhn y Stahl, 2003), a diferencia de cuando aún están aprendiendo las correspondencias.

En algunas definiciones de la fluidez se han destacado la exactitud y la automatización como sus componentes principales. Tal es el caso de Torgesen, Rashotte y Alexander (2001), que la describieron de forma simple y operativa como “leer oralmente con velocidad y exactitud” (p. 336). Por su parte, Meyer y Felton (1999) definieron la fluidez como la capacidad para leer los textos con rapidez, facilidad, de forma automática y dedicando poca atención a los mecanismos subyacentes de la lectura (e.g. la decodificación). Una definición más reciente es la de Good y Kaminski: “fluidez es leer en voz alta, rápido y con exactitud” (2002; citados en Allington, 2009). En cualquier caso, los elementos

que se enfatizan también son los más fáciles de medir, a diferencia de los relacionados con la prosodia, como veremos luego.

Tanto la exactitud como la automatización son elementos necesarios para leer con fluidez, pero no suficientes para ser un lector fluido. Existe gran cantidad de investigaciones en las que se considera que la fluidez no solo está integrada por el reconocimiento veloz y exacto de las palabras, sino que también incluye la *prosodia* (Allington, 1983, 2006a; Dowhower, 1987, 1991; Kuhn et al., 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schreiber, 1980, 1987; Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn y Stahl, 2004). La prosodia es la parte de la fonología encargada del estudio de los fenómenos fónicos o suprasegmentales, que afectan principalmente a unidades superiores al fonema (Cortés, 2002). Erekson (2010) la describe como “la manera en que decimos las palabras y frases más allá de sus cualidades fonéticas y léxicas” (p.80). De forma más sencilla, se puede describir como un término lingüístico que se refiere a los aspectos rítmicos y tonales del habla (Dowhower, 1991; Hudson et al., 2005). En otras palabras, es la música del lenguaje oral (Kuhn et al., 2010).

Actualmente, existe un interés creciente por investigar la influencia de la prosodia en la adquisición del lenguaje escrito. Por ello, diferentes estudios han señalado que la prosodia es fundamental para alcanzar una lectura fluida (Schwanenflugel et al., 2004) y una buena comprensión lectora (Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008).

La prosodia está integrada por fenómenos suprasegmentales o también conocidos como rasgos prosódicos. Estos son la entonación, las pausas, el volumen, el fraseo o segmentación y el acento. Cuando estos rasgos están presentes en la lectura fluida, se habla de lectura prosódica. Esta refleja la

sensibilidad sobre la sintaxis, es decir, la forma en cómo las palabras están organizadas dentro del texto (Rasinski, 2000).

La entonación es un fenómeno lingüístico y fonológico que está compuesto por una conjunción de rasgos prosódicos que emplean los hablantes de una lengua con el fin de comunicarse. Su parámetro físico primordial es el tono y su parámetro acústico es la  $F_0$  o frecuencia fundamental, o aquello que se detecta con instrumentos especiales en un laboratorio. El tono es la sensación producida por la  $F_0$ , que en el habla se transmite a través de sus múltiples variaciones. Muchas de estas variaciones pasan desapercibidas para el oyente, quien solo detecta las que son significativas para la comunicación. Por ejemplo, un contorno de entonación plano puede indicar aburrimiento o cansancio, transmitiendo así información pragmática que el oyente debe juzgar. Además, para interpretar las variaciones de la entonación, cada hablante y oyente debe considerar el rango de voz y la lengua predominante del lector. A medida que los niños aprenden a leer con buena prosodia, van exhibiendo un contorno de entonación cada vez más parecido al de los lectores adultos, rasgo que ha sido asociado con un buen nivel de fluidez (Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004).

Las pausas contribuyen a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua. Dowhower (1991) las define como “vacilaciones inapropiadas dentro de las palabras o de las unidades sintácticas” (p. 166). Los malos lectores realizan numerosas pausas y vacilaciones, en cambio los buenos lectores se guían por los signos de puntuación y los límites sintácticos de las frases. Por ejemplo, si en la oración “*Los alumnos, aburridos, repitieron el examen*” se omitiesen las comas, cambiaría su significado. En el primer caso, todos los

alumnos repitieron el examen y todos estaban aburridos. Mientras que en *Los alumnos aburridos repitieron el examen*, solo lo repitieron los que estaban aburridos. Diversos estudios han informado que la frecuencia de las pausas dentro de las oraciones podría estar relacionada con otras habilidades de la lectura, como la automaticidad y la comprensión (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Dowhower, 1987). Es decir, los lectores menos capaces tienden a realizar más pausas de forma inapropiada que los buenos lectores, lo que podría afectar a su comprensión lectora (Dowhower, 1991). De acuerdo con Cortés (2002), existen tres tipos de pausas: a) las fisiológicas, que usamos para respirar, b) las lingüísticas, condicionadas por la sintaxis, la semántica y la expresión y c) los titubeos, que utilizamos en el lenguaje oral. La pausa en el lenguaje oral no equivale a la puntuación en el lenguaje escrito, ya que la primera es deliberada y la segunda está determinada por las características que el autor ha deseado imprimir al texto. Para los lectores con menos experiencia, el número de pausas incorrectas podría estar relacionado con su capacidad para decodificar (Miller y Schwanenflugel, 2008).

El volumen depende de la presión que ejerce el aire de los pulmones hacia la garganta. A mayor presión mayor será la intensidad con que se perciba la voz del lector. El volumen es vulnerable a una serie de variables, tales como la posición del lector, la distancia entre el lector y los oyentes, la motivación, etcétera. En la lectura el volumen está relacionado con la intención que se le imprime al texto; es decir, si un lector es competente, será capaz de ajustar el volumen a la interpretación que haga del texto y al contexto donde realiza su lectura.

Otra de las características prosódicas mencionadas es el fraseo o segmentación. Esta es complementaria a las pausas e indica la agrupación de las palabras en unidades o frases significativas. Una frase es apropiada cuando el grupo de palabras que la forma es aceptable sintáctica y fonológicamente (Dowhower, 1991). Por ejemplo, en la oración *Daniela tiene el / jarabe para / la tos* (la barra indica la pausa) existe una segmentación errónea entre el determinante *el* y el sustantivo *jarabe* y la preposición *para* y el artículo *la*. Una segmentación deficiente también se produce por una arbitrariedad en el uso de los signos de puntuación. Un buen lector no agrupa las palabras sin tener en cuenta estos aspectos. Es decir, un correcto fraseo conlleva que el lector sea capaz de reconocer la estructura sintáctica del texto empleada por el autor, de conocer dónde están los límites de las frases y de utilizar distinta entonación en función de los signos de puntuación (Schreiber, 1980). En sus trabajos, Dowhower (1987), Miller y Schwanenflugel (2006) y Benjamin y Schwanenflugel (2010) observaron que un fraseo apropiado puede repercutir positivamente en la competencia lectora.

Varios autores también consideran el ritmo como un rasgo de la expresión lectora (Cortés, 2002; Fountas y Pinnell, 2010; Rasinski y Padak, 2008). De acuerdo con Cortés (2002), el ritmo tiene como función agrupar los sonidos en bloques o grupos rítmicos para evitar la monotonía, contribuyendo a mantener la atención del oyente y facilitando la comprensión del mensaje. Así una lectura muy lenta o muy rápida puede entorpecer la captación del significado del texto.

Samuels (2006) cuestionó la importancia de la prosodia como componente de la fluidez, señalando que solo es un aspecto medible de la misma, pero no forma parte de su esencia. Comparó la prosodia con la fiebre, diciendo que “la



alta temperatura en el termómetro no es la enfermedad, sino solo un indicador de que la persona está enferma” (p. 9). Para este autor, aspectos como la expresión lectora o la velocidad son únicamente indicadores de que la fluidez se está desarrollando.

Algunos autores han destacado a la prosodia en sus definiciones de fluidez. Alligton (2006a), por ejemplo, define la fluidez como “leer en frases, con apropiada entonación y prosodia; la fluidez es leer con expresión” (p. 94). Otros la consideraron como la lectura con expresividad y fraseo, manteniendo la sintaxis propuesta por el autor del texto (Daane et al., 2005). Por su parte Ambruster, Lehr y Osborn (2001) indicaron que “los lectores fluidos leen en voz alta sin esfuerzo y con expresión. Su lectura suena natural, como si estuvieran hablando” (p. 22). Rasinski (2004) realizó una analogía entre hablar en público y leer con fluidez, diciendo que un buen orador emplea la expresión, el ritmo y el fraseo apropiados; habla en frases, pone énfasis en ciertas palabras, varía su volumen y entonación para ayudar a que el mensaje se transmita de manera comprensible para el oyente. Por el contrario, un orador monótono se expresa de forma lenta, laboriosa, aburrida, sin expresión, lo que puede reflejar que tiene poco interés en que los oyentes le comprendan.

Kuhn y sus colaboradores (2010) proponen otras definiciones de fluidez donde la comprensión lectora es un elemento clave. Se trata de definiciones más equiparables al concepto de lectura experta. Una de ellas es la de Samuels (2006), quien indicó que la esencia de la fluidez es la capacidad para decodificar automáticamente y comprender el texto al mismo tiempo. Tal definición se apoya en la conocida teoría del procesamiento automático (LaBerge y Samuels, 1974), que se comentará más adelante. En un principio, las palabras de Samuels tienen



el gran atractivo de incluir la comprensión en la definición de la fluidez lectora, pero a su vez distingue entre dos tipos de alumnos, los que leen palabras sin atender al significado y los lectores fluidos que comprenden mientras leen (Kuhn et al., 2010). De acuerdo con Kame'enui y Simmons (2001), la fluidez no constituye un constructo de todo o nada, aunque muchas veces se conciba como una dicotomía entre lector fluido versus lector no fluido; sino que se trata de un concepto evolutivo, que requiere la coordinación de múltiples habilidades léxicas y subléxicas, que abarcan toda la etapa escolar y que conducen al lector a construir el significado del texto. El argumento de Samuels permite interpretar que si un alumno es fluido también comprenderá los textos que lee. Pero muchas veces esta aseveración dista de la realidad, especialmente cuando un sujeto con buen nivel de fluidez tiene que leer un tipo de texto al que no está acostumbrado. En este texto se puede encontrar con una estructura y un vocabulario nuevo que puede dificultar su comprensión.

En la línea de Kame'enui y Simmons (2001), Wolf y Katzir-Cohen (2001) concibieron la fluidez como un producto del desarrollo inicial de la exactitud lectora. Esto es, el subsiguiente desarrollo del automatismo de los procesos subléxicos, léxicos y su integración en la lectura de palabras y de textos. Para ellos, la fluidez exige cierto nivel de exactitud y automaticidad, de tal manera que el lector destine su atención a la comprensión.

Existen otras definiciones de fluidez en las que se le considera como un puente entre la decodificación y la comprensión (Kuhn et al., 2010; Pikulski y Chard, 2005), otorgándole a esta última un valor preponderante tanto en la lectura oral como en la silenciosa. Por ejemplo, Pikulski y Chard (2005) expresaron que existen dos tipos de definiciones de fluidez. Por un lado, se

encuentran las definiciones “superficiales”, que tienden a valorarla como una cuantificación de las palabras que es capaz de leer un estudiante en cierta cantidad de tiempo. Es decir, tales definiciones conducen simplemente a prácticas como instar a los estudiantes a leer más rápido. Por otro lado, se encuentran las definiciones “profundas” que tienen una visión más amplia del término, donde la fluidez forma parte del proceso de desarrollo de la lectura que se inicia con las destrezas de decodificación y que luego facilitará la comprensión lectora. Desde una visión profunda de la fluidez es necesario entenderla dentro del marco de las primeras experiencias de un niño con los fonemas y las letras. Así, Pikulski y Chard describieron que:

La fluidez lectora se refiere a las habilidades de reconocimiento de palabras efectivas y eficientes que permiten al lector elaborar el sentido del texto. La fluidez se manifiesta por su exactitud, rapidez, y es aplicada durante la lectura oral expresiva, lo que hace posible la comprensión de lectura silenciosa (2005, p. 510).

Por su parte, Kuhn et al. (2010) en su definición han incorporado varios puntos críticos de la fluidez: primero, realzan la relación entre esta y la comprensión; segundo, hacen hincapié en sus componentes sin privilegiar a ninguno de ellos, y tercero, abordan la fluidez como parte importante tanto de la lectura oral como la silenciosa. Estos autores expresaron que:

La fluidez combina exactitud, automatismo y prosodia de la lectura oral, lo que, en conjunto, facilita al lector la construcción de significado. Esto se demuestra durante la lectura oral a través del fácil reconocimiento de palabras, ritmo adecuado, fraseo y entonación. Este es un factor que

tanto en la lectura oral como en la silenciosa puede limitar o apoyar la comprensión (Kuhn et al., 2010, p. 240).

## **1.2. La Fluidez y su Relación con la Comprensión**

Una de las razones indiscutibles para otorgarle mayor importancia a la fluidez en los últimos años es su vínculo con la comprensión, pues el objetivo de la lectura es construir el significado del texto. Existe una línea de investigación sólida que indica que mientras la fluidez en sí misma no es suficiente para lograr la competencia lectora, es absolutamente necesaria para dominar el lenguaje escrito, ya que depende y, generalmente, refleja la comprensión del lector (Fuchs, Fuchs, Hosp, y Jenkins, 2001; Kuhn y Stahl, 2003; Pikulski y Chard, 2005; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Aunque la naturaleza exacta de la relación entre la fluidez y la comprensión es aún difícil de determinar (Klauda y Guthrie, 2009; Rasinski, Rikli, y Johnston, 2009), existen dos líneas de investigación que han intentado explicar el origen de esta relación: una enfocada en la velocidad y la exactitud (automatización) y la otra en la prosodia.

### **1.2.1. Automatización y comprensión lectora.**

Una característica común de los lectores expertos es que leen rápido y sin cometer errores, es decir, reconocen las palabras de forma automática. Desde la *teoría del procesamiento automático* de LaBerge y Samuels (1974), la lectura

es una actividad que requiere que dos tareas sucedan de forma simultánea: decodificar y comprender. Si el lector se centra exclusivamente en la decodificación, podría comprometer su comprensión; pues gran parte de su atención estaría dedicada únicamente a esta tarea. Por el contrario, si las palabras son reconocidas de forma automática, el esfuerzo destinado a la información visual será menor y, por tanto, se podrá desviar la atención consciente hacia la construcción del significado del texto. Es decir, bajo la perspectiva de LaBerge y Samuels, la automaticidad para decodificar es esencial para conseguir un buen nivel de rendimiento en la lectura.

Según el *modelo interactivo-compensatorio* de Stanovich (1980), la lectura implica distintos niveles de procesamiento de la información (ortográfico, fonológico, sintáctico y semántico), que actúan de forma paralela para construir el significado del texto. Si el lector tuviese una deficiencia en alguno de estos niveles, los otros niveles de procesamiento intervendrían para compensar tal deficiencia. Así, si el lector tiene dificultades para reconocer palabras, este utiliza la información contextual con el fin de compensar la deficiencia inicial y poder comprender el texto. Para Stanovich los buenos lectores se diferencian de los lectores deficientes en que los primeros tienen mayor capacidad para reconocer las palabras de forma rápida y automática, ya sea a través del reconocimiento visual o de la decodificación fonológica, lo que les permite centrarse en la comprensión global del texto. Además poseen más estrategias compensatorias a las cuales recurrir que los lectores menos eficientes, sin que estas involucren la capacidad de atención consciente.

La *teoría de la eficiencia verbal* de Perfetti (1985) representa otro punto de vista muy influyente entre la automatización y la comprensión. Según este autor,

la capacidad para leer palabras rápidamente es muy importante para comprender el texto, ya que la automatización libera espacio de la memoria para la ejecución de los procesos superiores de comprensión. Cuando la lectura es lenta, consume parte de la memoria de trabajo, dificultando la comprensión. Es decir, si la atención se destina a decodificar, obstruye gran parte de la capacidad de la memoria de trabajo, contribuyendo a las dificultades de comprensión en los malos lectores. Por el contrario, los buenos lectores al leer automáticamente liberan recursos cognitivos y, por tanto, su lectura es más eficiente. Perfetti también expuso que una persona puede convertirse en un lector eficaz a través de la práctica constante, pues le ayuda a liberar recursos cognitivos para los procesos lectores que exigen una mayor capacidad.

Estas perspectivas comparten la idea de que cuando un lector es eficaz para realizar los procesos lectores inferiores (e.g. la decodificación), su capacidad cognitiva queda liberada para los procesos lectores de nivel superior (e.g. realizar inferencias, comprobar las hipótesis del texto, activar los conocimientos previos, etc.). En estas teorías el desarrollo de la lectura supone un aumento de la velocidad para reconocer las palabras, lo que se asocia con una mayor capacidad para centrarse en la comprensión. Por el contrario, una lectura lenta, sin automatismo, reduce la capacidad del lector para interpretar el texto. De este modo, la fluidez lectora no solo sería un indicador de la habilidad para reconocer palabras sino también de la comprensión (Fuchs et al., 2001; Rasinski, 2010).

Existen estudios que han encontrado una correlación positiva entre la automatización de palabras y la comprensión (De Jong y Van der Leij, 2002; Fuchs et al., 2001; Schwanenflugel et al., 2004). Sin embargo, revisiones relacionadas con los programas de intervención en fluidez (Kuhn y Stahl, 2003;

Therrien, 2004; Wexler, Vaughn, Edmonds y Reutebuch, 2008), concluyeron que las ganancias obtenidas en la tasa de lectura no se transfieren necesariamente en una mejor comprensión lectora.

Las teorías mencionadas hasta ahora ignoran el rol que tiene la prosodia en la lectura. No olvidemos que cuando se lee un texto con fluidez se está haciendo algo más que leer con rapidez y exactitud. Realmente la expresividad es una cualidad distintiva de las personas fluidas y, como veremos, también influye en la comprensión.

### **1.2.2. Prosodia y comprensión lectora.**

Una lectura prosódica implica utilizar los elementos de la expresión oral de forma que se asemeje a una conversación; es decir, una lectura prosódica debe parecerse al lenguaje oral. Recordemos que los rasgos prosódicos son la entonación, el acento, las pausas, el ritmo, el volumen y la segmentación del texto en frases significativas. Tales elementos contribuyen a la expresividad y fortalecen la comprensión (Dowhower, 1991; Schreiber, 1980, 1991), pues sugieren que el lector ha segmentado el texto de acuerdo a sus principales elementos semánticos y sintácticos (Kuhn y Stahl, 2003). En contraste, una lectura sin expresión, con inapropiadas agrupaciones de palabras y sin la entonación adecuada puede llevar, tanto al lector como a los oyentes, a no comprender lo que se lee (Hudson et al., 2005). Zull (2002) señaló que el área del cerebro que se encarga de la prosodia, situada en el hemisferio derecho, tiene un papel igual de importante para la comprensión que la zona que se ocupa

del significado cognitivo de las palabras y oraciones, ubicada generalmente en el hemisferio izquierdo. Sostuvo que sin la prosodia nuestra comprensión sería superficial y que podríamos malinterpretar el significado de los textos. Además, señaló que es necesaria enseñarla en los colegios, integrándola con los aspectos cognitivos del lenguaje. En conclusión, un niño que puede leer de forma automática y con expresión debería comprender bien un texto.

Kuhn y Sthal (2003) sostuvieron que la prosodia constituye un vínculo fundamental entre la fluidez y la comprensión. Diversos estudios apoyan esta idea. En concreto, Dowhower (1991) indicó que los lectores que realizan una lectura prosódica son capaces de transferir sus conocimientos sintácticos del lenguaje oral al escrito. Asimismo, Young y Bowers (1995) encontraron una relación positiva entre la capacidad para segmentar el texto en frases y la comprensión lectora en alumnos de 5º curso.

Otros estudios que han utilizado escalas de fluidez y medidas espectrográficas con alumnos de primaria también avalan este planteamiento. Klauda y Guthrie (2009) analizaron la relación entre la fluidez y la comprensión lectora en niños de 5º a través de una escala propia. Observaron que la segmentación apropiada durante la lectura oral predecía la comprensión, una vez que la lectura de palabras era controlada. Mientras que Miller y Schwanenflugel (2006), en un estudio realizado con escolares de 3º, encontraron que los lectores que realizaban cambios de entonación adecuados durante la lectura tenían mejores habilidades de comprensión; cambios que predijeron gran parte de la varianza una vez que se controlaba la velocidad de lectura, tanto de palabras como la de textos. En un estudio longitudinal, Miller y Schwanenflugel (2008) observaron que la presencia de pocas pausas inadecuadas en 1º curso de

primaria y el desarrollo de la entonación en 2º predecía buenos resultados en comprensión lectora en 3º.

Como hemos visto, hay evidencia de la relación entre la prosodia y la comprensión. Sin embargo la direccionalidad de esta relación aún no se ha esclarecido (Kuhn et al., 2010). En este sentido, existen varios puntos de vista. Unos sostienen que dicha relación es unidireccional, es decir, que la comprensión facilita la lectura prosódica. Mientras que otros argumentan un vínculo bidireccional, es decir, que la prosodia contribuiría a una mejor comprensión y que posiblemente también sea un producto de ella.

Schwanenflugel et al. (2004) estudiaron dos modelos distintos de relaciones entre las habilidades de lectura y la prosodia en estudiantes de 2º y 3º de primaria. En el primer modelo predijeron que los estudiantes que son hábiles para leer con exactitud y velocidad adecuadas liberan recursos cognitivos para destinar a la lectura prosódica, lo que a su vez contribuiría a la comprensión. En el segundo modelo dedujeron que los escolares con una buena capacidad para comprender y leer con automatismo podrían también leer con prosodia. Los autores encontraron resultados positivos para el primer modelo, es decir, que la capacidad de automatización lectora favorece que la lectura sea prosódica, lo que a su vez facilita la comprensión del texto.

Otros, como Pikulski y Chard (2005), indicaron que la relación entre fluidez y comprensión es recíproca. Así, la fluidez contribuye a la comprensión al igual que esta favorece que la lectura sea fluida. En esta línea, Klauda y Guthrie (2009) examinaron si los cambios en la prosodia se relacionaban con los cambios en la comprensión de forma recíproca. Confirmaron la bidireccionalidad de la relación, pues la lectura prosódica predijo un aumento de la comprensión 12 semanas



después de iniciado el estudio. Además, la comprensión predijo el aumento de la prosodia en el mismo espacio de tiempo. Para ambos hallazgos sugirieron una relación causal.

Como se puede apreciar, los resultados de la investigación son contradictorios. Por lo tanto, el tipo de relación que se da entre la prosodia y la comprensión debe ser objeto de más investigación.

### **1.3. Evaluación de la Fluidez Lectora**

La evaluación o diagnóstico es un pilar tanto de los programas curriculares de lectura como de los programas de intervención o recuperación. En la actualidad existe la necesidad de evaluar la fluidez de la lectura oral para comprender el desarrollo lector de los estudiantes. Algunos maestros se preguntan por qué alumnos que “leen bien” no alcanzan un nivel de comprensión adecuado. Otros se cuestionan qué deberían hacer para mejorar la fluidez de los que tienen dificultades con la lectura. Lo cierto es que cuando existen este tipo de inquietudes, el primer paso es reflexionar acerca de lo que puede estar sucediendo y no anticipar conclusiones a partir de la mera observación y conocimiento que crean tener de los escolares.

La evaluación es necesaria para programar el currículo de enseñanza de la lectura en los centros y también para diseñar programas de recuperación para alumnos con dificultades lectoras. En el aula conviene que las evaluaciones se realicen regularmente a todos los escolares de la clase, ya que una dificultad con la fluidez puede ser más compleja de percibir cuando los estudiantes son buenos

decodificadores. Que un alumno reconozca las palabras con exactitud, no significa que lo haga fluidamente. Incluso puede leer con la velocidad adecuada, pero su expresión sigue siendo sin entonación, sin el fraseo adecuado, etcétera. Según las mediciones basadas en las habilidades de lectura de palabras (Meisinger, Bloom y Hynd, 2008), estos alumnos, por lo general, no son identificados con una dificultad lectora. Lo que sugiere que una evaluación específica de la fluidez es esencial para la detección de un problema en esta competencia. Así, las observaciones sistemáticas permiten valorar el progreso de los estudiantes, determinar dónde comenzar y qué es lo que realmente necesitan mejorar.

La evaluación de la fluidez lectora parece seguir recibiendo poca atención (Pikulski y Chard, 2005), pues la investigación dedicada a esta área es escasa. Fuchs et al. (2001) señalaron que esta desatención puede deberse, en parte, a la falta de pruebas estandarizadas y normas de referencia que sirvan de guía para su análisis. La mayoría de los test utilizados para evaluar la competencia lectora incluyen medidas de reconocimiento de palabras, de decodificación de textos y de comprensión, pero rara vez incluyen medidas de fluidez (Fuchs et al., 2001). Y aunque algunas pruebas indican que evalúan la fluidez, estas no lo hacen de acuerdo con su definición (Meisinger et al., 2008). En concreto, y a modo de ejemplo, algunos investigadores han criticado la prueba *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skill-DIBELS* (Good y Kaminski, 2002). Este instrumento, muy utilizado en Estados Unidos, consta de varios subtest que incorporan la palabra fluidez en el título, como *Non-Word Reading Fluency*, *Letter Naming Fluency*..., pero realmente no son válidos para evaluar la fluidez tal y como se conoce en la actualidad, lo que puede crear un falso supuesto de lo que

realmente se mide (Samuels, 2007; citado en Allington, 2009). Por esta razón, no se debería considerar un instrumento válido para la evaluación de la fluidez (Allington, 2009).

Muchos de los programas centrados en la fluidez no surten los efectos esperados, porque han surgido de evaluaciones con una fundamentación incompleta del término. Por lo tanto, y dada la importancia que la fluidez lectora ha generado en los últimos años, es necesario contar con una evaluación válida y fiable (Rasinski, 2004), pero además rápida y accesible para los profesionales de la educación.

Acorde con algunas definiciones de fluidez, su evaluación se ha centrado principalmente en la exactitud y velocidad (automatización), de la que se obtiene su medida típica, es decir, el número de palabras leídas correctamente en un minuto. En cuanto a la prosodia, los instrumentos que pueden utilizarse para su evaluación son escasos, quizá porque su medición es más compleja o porque aún este componente no está lo suficientemente extendido. El grupo de expertos en lectura del NICHD (2000) expresó que son varios los instrumentos que pueden ser utilizados para evaluar la fluidez lectora, desde test estandarizados hasta pruebas informales. No obstante, en este apartado comentaremos los que a nuestro juicio son los más sencillos.

### **1.3.1. Evaluación de la exactitud y automatización lectora.**

La exactitud y la automatización de la lectura hacen referencia al reconocimiento de palabras y a la velocidad para decodificarlas,

respectivamente. La exactitud se determina por el porcentaje de palabras que un sujeto puede leer correctamente. Así, cuando un niño ha terminado de leer oralmente, se calcula su nivel de exactitud dividiendo el número de palabras leídas correctamente entre el número total de palabras y multiplicando el resultado por 100. La fórmula sería la siguiente:

$$\text{Exactitud} = \frac{\text{núm. total de palabras} - \text{errores cometidos}}{\text{núm. total de palabras}} \times 100$$

Por ejemplo, si un estudiante lee 125 palabras y comete 5 errores, se divide 120 entre 125, lo que daría 0.96. Luego este valor se multiplica por 100 y el resultado es un 96 % de exactitud y, por lo tanto, un 4 % de error. Siguiendo a Rasinski (2004), existen tres niveles de exactitud para calificar el rendimiento lector de los estudiantes. Estos se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1

*Normas de referencia para la exactitud lectora*

Nivel independiente	Nivel de enseñanza	Nivel de frustración
96 – 100 %	90 – 95 %	< 90 %

*Nota:* Adaptado de “Assessing Reading Fluency”, por T. Rasinski, 2004, p. 6.

De acuerdo con los niveles de exactitud señalados en la tabla 1, un escolar tiene un nivel independiente cuando no comete errores o apenas los realiza y no necesita la ayuda del profesor para leer o corregir sus errores. El alumno que tiene un nivel de enseñanza comete algunos errores y le hace falta algo de ayuda del maestro para leer los textos de forma adecuada. Por último, aquel que obtiene un nivel de frustración comete muchos errores y, por lo tanto, necesita bastante apoyo para conseguir leer correctamente.

La automatización suele medirse en función del número de palabras leídas correctamente en una cantidad determinada de tiempo, generalmente, un minuto o sobre el tiempo total de lectura de un texto completo (Hudson et al., 2005; NICHD, 2000). En el primero de los casos, la automatización del alumno se consigue simplemente restando al total de palabras leídas en un minuto, aquellas que no han sido correctamente decodificadas, es decir, el profesional a cargo de la evaluación marca los errores que comete el niño y los descuenta del total de palabras que el alumno leyó. En el segundo caso, para determinar cuántas palabras el estudiante lee en un minuto cuando ha leído un texto completo, las puntuaciones se obtendrán aplicando la siguiente fórmula (Rasinski y Padak, 2008):

$$\text{Automatización} = \frac{\text{núm. total de palabras leídas} - \text{errores cometidos}}{\text{tiempo en segundos}} \times 60$$

Para saber si un alumno lee con automaticidad es necesario contar con normas de referencia donde se pueda comparar su rendimiento con el promedio de los niños de su edad. Si se utiliza un instrumento estandarizado, el mismo recoge los baremos de comparación. De lo contrario, se puede hacer uso de las normas que exigen los organismos competentes (véase anexo 1) u otras que sugieren algunos autores en sus publicaciones (Hasbrouck y Tindal, 2006; Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004). Si bien estas últimas están enfocadas a una población de alumnos distinta a la de nuestro contexto, al no existir otras, pueden valernos de orientación. En la tabla 2 podemos observar una de estas normas. De acuerdo con sus valores, el rendimiento de un estudiante de 4º de primaria, que lee un total de 93 palabras en la mitad del curso, se encontraría dentro de la media para esa época del año.

Tabla 2

*Normas de referencia para la automatización lectora*

Curso	Inicio del año escolar	Mitad del año escolar	Fin del año escolar
1º		10-30	30-60
2º	30-60	50-80	70-100
3º	50-90	70-100	80-110
4º	70-110	80-120	100-140
5º	80-120	100-140	110-150

*Nota:* Adaptado de "Assessing Reading Fluency, por T. Rasinski, 2004, p. 9.

Como se decía, existen varias formas de evaluar la fluidez. Sin embargo, dada su sencillez, rapidez y pertinencia, autores como Allington (2009) recomiendan el uso de procedimientos sustentados en el *Curriculum-based measurement*-CBM (Deno y Marston, 2006). Este modelo de evaluación emplea un conjunto de pruebas de lectura y escritura de textos seleccionados de los libros del estudiante, con el fin obtener una medida representativa según su contexto. Tiene por objetivo mejorar la evaluación de programas educativos de alumnos de educación especial a través del control continuo de su rendimiento. Destaca por su eficiencia del tiempo, pues no se extiende más de 3 minutos, y por su sencillez, ya que su aplicación es fácil para los maestros. El CBM otorga un gran valor a la medición de la fluidez lectora para tomar decisiones acerca de las habilidades generales de lectura de los estudiantes.

Dos de los procedimientos más efectivos para evaluar la fluidez que se sustentan en el CBM son el *running record* (Johnston, 2000; citado en Allington, 2009) y la llamada prueba de un minuto o *words correct per minute* (Allington, 2009; Rasinski, 2004). Ambos procedimientos son sencillos y rápidos de realizar, necesitando únicamente dos copias del texto, una para el estudiante y otra para el examinador, un lápiz y un cronómetro.

El *running record* se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. El examinador selecciona un texto del curso del alumno que no haya leído previamente. Si el texto es muy largo, puede decidir que el estudiante lea solo una parte del mismo.
2. El examinador le pide al alumno que lea el texto en voz alta. Cuando comienza a leer, anota la hora o pone el cronómetro en marcha. Al finalizar la lectura,

vuelve a anotar la hora o detiene el cronómetro y registra el tiempo que ha tardado en leer.

3. Durante la lectura el examinador traza una marca de verificación por cada palabra leída correctamente y un guión por las leídas erróneamente. Por ejemplo, una oración de siete palabras, que tiene dos errores, quedaría ilustrada así: ✓✓—✓✓✓—. Para las palabras omitidas utiliza el símbolo **O**, para las adiciones **^** y para las que ha necesitado ayuda una **T**. Si lee mal una palabra y la rectifica, se considera como correcta.
4. Al finalizar la lectura el examinador registra la velocidad y la exactitud y compara estas puntuaciones con alguna norma de referencia (e.g. tabla 2).

Por su parte, la prueba de un minuto es un procedimiento que utiliza como índice el número de palabras correctas que lee una persona en un minuto. Bajo esta técnica de evaluación subyace la idea de que la lectura exacta y veloz refleja la acción coordinada de una serie de habilidades básicas, pero complejas. Así pues, esta medición es considerada por algunos como la representación más fidedigna de la competencia en decodificar y comprender al mismo tiempo (Fuchs et al., 2001; Samuels, 2006). El procedimiento se describe a continuación con algunas adaptaciones:

1. El examinador selecciona un texto de aproximadamente 200 palabras del curso del alumno. Este se puede escoger de los libros de la asignatura de Lengua.
2. El examinador solicita al estudiante leer el texto en voz alta lo mejor que pueda. El examinador graba la lectura del niño. Cuando haya transcurrido un minuto de lectura, el examinador le pide que se detenga.



3. El examinador marca los errores que haya cometido el estudiante (omisiones, sustituciones, inversiones, etc.) y los resta del total de palabras que haya leído el alumno.
4. El examinador puede repetir los pasos anteriores con otros dos textos diferentes. Si lo hace, tiene que promediar el resultado de las tres lecturas.
5. El examinador determina el nivel de exactitud (e.g. tabla 1) y de automatización, calculando las palabras leídas correctamente por minuto. Luego los compara con alguna norma de referencia (e.g. tabla 2).

Aunque menos común, también es posible calcular la velocidad lectora durante la lectura silenciosa. Beers (2003) propone los siguientes pasos para su evaluación:

1. El examinador elige un texto que el alumno pueda leer con un nivel de exactitud independiente, es decir, fácil para él.
2. El examinador antes de pedir al escolar que lea el texto, le hace un resumen breve de su contenido.
3. El examinador pide al alumno que lea el texto en silencio y que se detenga cuando complete un minuto de lectura. Para ello, contará con un cronómetro o reloj.
4. El examinador cuenta el número de palabras que leyó el alumno. Repite el paso anterior (Paso 3) dos veces más.
5. El examinador suma las palabras que el alumno leyó en cada lectura y las divide por tres. El número resultante corresponde al promedio de la velocidad lectora del alumno.

Aunque puede resultar una medida válida cuando no existen los medios adecuados para realizar una evaluación de la lectura oral, siempre hay que

asegurarse de realizar algunas preguntas generales sobre lo que se ha leído. Si el estudiante no puede contestar a preguntas sencillas acerca del texto, puede que su promedio de velocidad no sea una información fiel de su nivel.

Es importante recalcar que con esta evaluación solo se obtendría la velocidad del alumno, es decir, cuán rápido es capaz de leer un texto, pero no su automatización. Una consideración importante respecto a la asociación de estos términos la realizan Rasinski y sus colaboradores (2004; Rasinski et al., 2005). Ellos señalan que aunque la velocidad es un buen indicador de que la fluidez se está desarrollando, no representa un significado completo del término. Así pues, nos podemos encontrar con un alumno que tiene una buena velocidad lectora, pero que comete muchos errores y su lectura adolece de expresividad por la preocupación de leer rápido. Por lo tanto, enseñar a un alumno a leer con rapidez no conduce necesariamente a una mayor fluidez o a ser más competente para extraer el significado del texto. De ahí, que haya que tener sumo cuidado a la hora de adoptar una concepción sesgada o superficial de la fluidez, ya que puede provocar la adopción de medidas alejadas de las necesidades reales de los alumnos y conllevar el cumplimiento parcial de los objetivos.

### **1.3.2. Evaluación de la prosodia.**

La evaluación de la prosodia suele ser más compleja, ya que en ella coexiste un elemento de subjetividad (Rasinski, 2004) que no tiene la evaluación de la exactitud y la automatización. Existen dos formas de evaluar la prosodia (Kuhn et al., 2010). Estas son las escalas de valoración u observación y la medición

espectrográfica. Tradicionalmente, las primeras han sido utilizadas con mayor frecuencia, quizá por su fácil acceso y sencillez de administración. Son tablas o matrices que facilitan la objetividad de la evaluación y que recogen las características más frecuentes de la lectura oral a través de un rango establecido de forma gradual, situando al estudiante en un determinado nivel que puede ir desde la lectura palabra a palabra, monótona y plana, a la lectura en frases con entonación y expresión adecuadas. En palabras de Rasinski (2004), este tipo de escalas “proporcionan una medida válida del tercer componente de la fluidez lectora” (p. 18), es decir, de la expresión lectora o prosodia.

Existen diversas escalas que han sido diseñadas casi exclusivamente en lengua inglesa. Algunas de las más conocidas son la Escala de Fluidez de Allington (1983), la Escala de Fluidez de Lectura Oral del NAEP (Daane et al., 2005; Pinnell et al., 1995), la Escala Multidimensional de la Fluidez (Zutell y Rasinski, 1991; citados en Rasinski, 2010) y la Escala de Seis Dimensiones Para la Evaluación de la Fluidez (Fountas y Pinnell, 2010). Si bien difieren en formato y en los aspectos que evalúan, todas han sido diseñadas para incorporar la prosodia como parte esencial de la evaluación de la fluidez lectora.

La escala del NAEP (Pinnell et al., 1995) incluye cuatro niveles. El nivel más bajo (1 punto) corresponde principalmente a la lectura palabra a palabra con segmentación en frases de dos o tres palabras de forma ocasional. Mientras que en el nivel más alto (4 puntos), las frases son segmentadas de forma significativa y con pocos errores, conservando la sintaxis propuesta por el autor del texto. En este nivel, además, la expresividad debe ser un rasgo distintivo durante toda la lectura. Esta escala tiene la ventaja de ser sencilla y breve, pero no aporta demasiada información vinculada a otros rasgos de la prosodia.

En esta línea, pero aportando una escala más completa, nos encontramos con la propuesta de Zutell y Rasinski (1991; citados en Rasinski, 2010). Está formada por tres rasgos prosódicos —fraseo o segmentación en frases, lectura continua o uniforme y ritmo o velocidad—, valorados de 1 a 4 puntos. El primero, en su nivel más bajo, se corresponde con una lectura monótona, con poco sentido de los límites de las frases y, generalmente, realizada palabra a palabra. En su nivel más alto nos encontramos con una lectura con buen fraseo y con adecuada expresión. El segundo rasgo, lectura continua o uniforme, en su nivel más bajo se corresponde con una lectura con constantes pausas, vacilaciones, repeticiones, etcétera; y en el más alto, con una lectura principalmente continua, que puede tener algunas dificultades pero que se resuelven con rectificaciones. El último rasgo, ritmo o velocidad, está representado en su nivel más bajo por una lectura lenta y con gran esfuerzo, mientras que en el más alto por una lectura similar a lo que sería una conversación. Esta escala ha sufrido varias modificaciones, adaptándose a las definiciones de fluidez. En su última versión, la escala evalúa los siguientes aspectos: fraseo y expresión, exactitud y uniformidad de la lectura y ritmo o velocidad global de la lectura (Rasinski et al., 2009).

Si bien es cierto que las escalas pueden ser instrumentos fáciles de administrar, no están exentas de críticas. Entre otras, según Schwanenflugel y sus colaboradores (2004), las escalas resultan útiles en la práctica por la facilidad de su aplicación, pero no representan una medida directa de las propiedades físicas de la prosodia, ya que no permiten distinguir la exactitud y velocidad de tales características psicolingüísticas. Además, han sido destacadas por ser métodos útiles para una evaluación global de la lectura, pero no recogen con

precisión las variaciones esenciales de la expresión lectora de los escolares (Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Haciéndose eco de estas críticas, recientemente Benjamin et al. (2013) han desarrollado una escala que está compuesta por dos subescalas, una para medir la automaticidad y otra la expresión (entonación y pausas).

Por su parte, la medición espectrográfica tiene por objetivo examinar las propiedades físicas de la prosodia o características prosódicas, transformando las ondas sonoras del habla, en este caso de la lectura oral, en una representación gráfica llamada espectrograma (Schwanenflugel et al., 2004). A través de este tipo de mediciones es posible determinar las variaciones del tono o frecuencia fundamental ( $F_0$ ) por medio de la declinación del tono, por el contorno de entonación, por la acentuación y por el patrón de pausas, entre otras características. Así, constituyen una medida más objetiva de la prosodia en comparación a las escalas. No obstante, para realizar una evaluación de este tipo es necesario contar con un software especializado para tal fin. De ahí que la medición espectrográfica sea más compleja de utilizar, ya que requiere de unos conocimientos técnicos que quizá se alejan de las necesidades de la mayoría de los maestros. Además, se debe tener un buen conocimiento del patrón de voz de los estudiantes y de su lengua materna, ya que la prosodia no es igual en todos los idiomas.

Uno de los trabajos más citados sobre el desarrollo de los rasgos prosódicos en la lectura oral, que utiliza la medición espectrográfica, es el de Dowhower (1987). Estudió el efecto de la lectura repetida sobre la prosodia en escolares de 2º grado que leían con exactitud, pero palabra a palabra. Después de terminar el programa, observó que los escolares mejoraron significativamente la prosodia

en la disminución de las pausas inadecuadas, en un mayor alargamiento de las vocales al final de las frases y en la declinación de la entonación al final de las oraciones declarativas.

Investigaciones recientes (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004) han examinado diversas características de la prosodia en la lectura para determinar su alcance en la competencia lectora. En estas se ha observado una relación estrecha entre los indicadores prosódicos evaluados y habilidades lectoras como la automaticidad y la comprensión de textos. El abuso de pausas, por ejemplo, está asociado principalmente a la decodificación, mientras que las variaciones producidas en la  $F_0$  se han vinculado con la comprensión lectora. También se ha observado que a medida que los niños aprenden a leer con buena prosodia muestran una curva de entonación similar a la utilizada por los lectores adultos (Schwanenflugel et al., 2004). Esta característica ha sido asociada con una buena fluidez (Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004).

Tanto en las escalas de apreciación como en una medición espectrográfica, el procedimiento para examinar la prosodia será pedir al estudiante que lea un texto en voz alta. Para ello, se puede utilizar el mismo texto que se ha elegido para evaluar la automatización y la exactitud. Si se utiliza una escala, es importante grabar la lectura del escolar para ser lo más objetivo posible.

#### **1.4. La Dislexia y su Relación con la Fluidez**

La mayoría de los estudiantes que comienzan el aprendizaje de la lectura adquieren la fluidez progresivamente, a medida que van dominando el código alfabético y con una constante exposición a los textos. Sin embargo, muchos otros no logran desarrollar un nivel lector adecuado. Algunos de estos lectores son disléxicos, para quienes el proceso de aprender a leer y convertirse en lectores hábiles son tareas arduas. En la última definición de dislexia (Lyon et al., 2003) se manifiesta que uno de los déficits característicos de las personas disléxicas es la incapacidad para leer fluidamente. Los estudiantes que tienen este trastorno presentan, fundamentalmente, dos dificultades que impiden que su lectura sea automática: una, decodifican con muchos errores y, otra, no pueden hacerlo con la velocidad suficiente. El esfuerzo que realizan para aprender a leer las palabras con exactitud y automáticamente se puede apreciar en los primeros años de enseñanza formal de la lectura. Durante este tiempo los niños con dislexia se esfuerzan para construir las representaciones ortográficas como un todo, pero el patrón de esas palabras es almacenado en su cerebro de forma incompleta o errónea. Por lo tanto, no pueden decodificar con rapidez las palabras familiares. Estas palabras están normalmente presentes en su vocabulario oral, pero no su forma escrita o vocabulario visual (palabras que se pueden decodificar a “simple vista”).

La dificultad para decodificar sumada a la poca práctica con la lectura conduce a un crecimiento lento del número de palabras que pueden reconocer a “simple vista”. Como resultado, y aunque los disléxicos puedan ser capaces de decodificar las palabras con exactitud, su lectura sigue siendo muy lenta y

laboriosa. Torgesen et al. (2001) expresaron que la rapidez para reconocer palabras es el factor más importante de las diferencias individuales en la fluidez entre los estudiantes con y sin dificultades en lectura. La capacidad para leerlas como unidades o patrones ortográficos aumenta la velocidad con que dichas palabras son reconocidas y permite a los lectores concentrarse en la construcción del significado del texto.

Si estos factores se combinan con el número elevado de palabras poco frecuentes que estos escolares se encuentran en los libros, resulta fácil entender por qué es tan difícil para ellos lograr un nivel de fluidez adecuado. En estudios de intervención se observó que a pesar de que los estudiantes con dificultades lectoras aumentaron significativamente su exactitud lectora, continuaron leyendo a una velocidad inferior al promedio. Este resultado parece deberse a que no reconocen las palabras a “simple vista” y deben analizarlas utilizando el principio alfabético (Torgesen et al., 2001), lo que ocasiona que su lectura sea más lenta. Si el reconocimiento de palabras no es automático y requiere un análisis consciente, tanto la fluidez como la comprensión lectora se ven perjudicadas.

Las deficiencias con la fluidez de los escolares con dislexia también han sido objeto de investigación en los idiomas cuya relación fonema-grafema es más transparente. En las lenguas más irregulares, como el inglés o el francés, las aptitudes fonológicas juegan un rol mucho más trascendental en el aprendizaje de la lectura (Goswami, 2000). Por ello, la conciencia de los fonemas y la exactitud de los escolares que aprenden a leer en estos idiomas es más deficiente. En contraste, en las ortografías como el alemán, el castellano o el italiano, estas habilidades cumplen un papel menos preponderante en la lectura. En estos idiomas, la velocidad de procesamiento constituye el indicativo más



fiable del rendimiento lector (De Jong y Van der Leij, 2003; Landerl, Wimmer y Frith, 1997; Wimmer, 1993). Será por esta razón que tienen menos problemas con la decodificación, pero más dificultad para leer textos con fluidez y comprender bien. En ambos casos, después de una enseñanza efectiva, los estudiantes con dislexia pueden llegar a alcanzar un nivel de exactitud similar al de los lectores normales. Sin embargo, su nivel de fluidez lectora es inferior.

Detrás del problema de fluidez que manifiestan los escolares disléxicos, se albergan diversos procesos cognitivos que están correlacionados con dicha habilidad; entre ellos, el reconocimiento de palabras, el procesamiento ortográfico, el nombramiento rápido, la velocidad de procesamiento y las funciones ejecutivas. Existen diversas hipótesis de la dislexia relacionadas con estos procesos que intentan explicar el bajo rendimiento en fluidez. Las más destacadas son la hipótesis del déficit de automatización, la hipótesis del déficit en la velocidad de procesamiento y la hipótesis del doble déficit.

#### **1.4.1. Hipótesis del déficit de automatización.**

La hipótesis del déficit de automatización sugiere que las personas con dislexia manifiestan un déficit no solo para automatizar la lectura, sino también para automatizar estímulos visuales, auditivos y motores (Nicolson y Fawcett, 1990, 1995). Recordemos que un proceso es automático cuando es rápido, realizado sin consciencia y no requiere de esfuerzo. Se trataría, por tanto, de un problema general de automatización (Yap y Van der Leij, 1994). Partiendo de esta idea, las personas disléxicas tendrían problemas con cualquier habilidad

que con la práctica debiera convertirse en automática, es decir, tareas tan sencillas como atarse los cordones de los zapatos o más complejas como leer con fluidez. Van der Leij y Van Daal (1999) arguyen que la automatización es una competencia decisiva a la hora de llegar a ser un lector experto, pues aprender a leer requiere automatizar las habilidades de reconocimiento de palabras. Así pues, si existiera un déficit en la automatización, este podría suscitar que el reconocimiento de palabras sea más lento, afectando a su vez a la fluidez y a la comprensión de textos (Wolf y Bowers, 1999, 2000).

Varios autores (Fawcett y Nicolson, 1999, 2004; Nicolson y Fawcett 1995, 2011) han vinculado el déficit de la automatización con ciertas disfunciones en el cerebelo. Si bien esta propuesta ha suscitado controversia (Stoodley y Stein, 2009), pues tradicionalmente se le conoce como zona motora, existe evidencia de que el cerebelo está involucrado en la automatización de cualquier habilidad, sea cognitiva o motora (Leiner, Leiner y Dow, 1993). De hecho, se ha encontrado una relación entre la dislexia y las funciones del cerebelo, el que cumple un papel muy importante en la realización de altas funciones cognitivas, especialmente en el aprendizaje (Steinlin, 2008). Bajo este punto de vista, la hipótesis del déficit fonológico no explicaría los síntomas que tienen las personas con dislexia fuera del área del lenguaje, mientras que la hipótesis del déficit de automatización sí (Fawcett y Nicolson, 2004; Nicolson y Fawcett, 2011). Después de comprobar en diversos estudios que los niños disléxicos rendían peor que los grupos de lectores normales en tareas relativas al funcionamiento del cerebelo, Fawcett y Nicolson concluyeron que las deficiencias vinculadas con esta zona del cerebro no solo afectan a la adquisición de habilidades motoras, sino también a las de control articular y a la fluidez lectora.

En el ámbito español, Serrano y Defior (2008) observaron que el rendimiento de los escolares disléxicos era deficitario en la lectura de pseudopalabras y en tareas de conciencia fonológica, especialmente cuando se tuvo en cuenta el tiempo de respuesta. Para las autoras, esto fue un indicio de que el procesamiento fonológico no está automatizado y, por ende, los problemas característicos de los estudiantes con dislexia se definirían no solo por problemas con el procesamiento fonológico sino también con la automatización.

Hay estudios han apoyado la hipótesis de un déficit en la automatización de los individuos disléxicos (Van der Leij y Van Daal, 1999). Sin embargo, otros no lo han hecho, atribuyendo la dificultad para automatizar el código escrito al déficit fonológico (Wimmer, Mayringer y Landerl, 1998). Algunos autores sostienen que dicho problema está más relacionado con el déficit atencional que con la dislexia (Wimmer, Mayringer y Raberger, 1999).

#### **1.4.2. Hipótesis del déficit en la velocidad de procesamiento.**

La dificultad para procesar las palabras con suficiente rapidez ha sido demostrada por Denckla y Rudel (1974, 1976) a través de una tarea denominada *Rapid Automated Naming*. Observaron que los niños disléxicos tenían problemas para nombrar rápidamente una serie de estímulos familiares como colores, objetos, letras y números. En opinión de Bowers y Wolf (1993), una dificultad de este tipo es un obstáculo para elaborar buenas representaciones ortográficas, que son la base para un reconocimiento rápido de las palabras.

Desde entonces, han sido varios los trabajos en los que se ha observado que los disléxicos tienen un problema persistente y severo en la denominación rápida de cualquier estímulo (Miller-Shaul, 2005; Ramus et al., 2003). Miller-Shaul (2005) comparó grupos de niños disléxicos de 4º de primaria y adultos israelitas, de entre 20 y 27 años, con grupos de niños y adultos normales. Observó que los sujetos con dislexia eran más lentos en las tareas de nombramiento respecto a los grupos control. Igualmente, Ramus et al. (2003) indicaron que un grupo de 17 universitarios disléxicos rindieron significativamente peor que el grupo control en tareas de denominación rápida de objetos y números, además de las de tipo fonológico. Por otra parte, en varios estudios en lenguas distintas al inglés se ha encontrado que el nombramiento rápido es el mejor predictor de la lectura y las capacidades ortográficas (De Jong y Van der Leij, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer, Mayringer y Landerl, 2000).

Pese a estas evidencias, la existencia de un déficit en la velocidad de procesamiento ha suscitado dudas respecto a la naturaleza de los mecanismos cognitivos que intervienen en él (Vellutino y Fletcher, 2007; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004). Mientras algunos sugieren que la velocidad para nombrar forma parte del procesamiento fonológico y correlaciona de forma indirecta con la adquisición de la lectura (Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess y Hecht, 1997), otros sostienen que esta influye directamente en la adquisición de la lectura y que un problema en dicha capacidad constituye un déficit independiente del déficit en el procesamiento fonológico (Bowers y Wolf, 1993; Wolf y Bowers, 1999, 2000).

### **1.4.3. Hipótesis del doble déficit.**

Tras las dudas generadas con el déficit en la velocidad del procesamiento, surge como hipótesis alternativa a la explicación de la falta de fluidez lectora en los disléxicos, la existencia de un doble déficit en las personas que tienen este trastorno (Wolf y Bowers, 1999, 2000). Wolf y Bowers (1999) han argumentado que la dislexia estaría determinada no solo por el déficit fonológico, sino también por un déficit en la velocidad de procesamiento, que dificultaría la recuperación de los nombres de estímulos visuales. El que ambos déficits se den de forma independiente explicaría la existencia de distintos subtipos de dislexia. Por un lado, nos encontraríamos con escolares con déficit en el procesamiento fonológico; por otro, con escolares con déficit en la velocidad de nombramiento, y, por último, con escolares con ambos déficits, los cuales exhibirían dificultades más severas en la lectura (Wimmer et al., 2000; Wimmer et al., 1999).

Para comprobar estas conjeturas se han realizado diversos estudios, aunque han arrojado resultados contradictorios (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Manis, Doi y Bhadha, 2000; Wimmer y Mayringer, 2002; Wimmer et al., 2000). Lovett et al. (2000) encontraron en una muestra de 166 niños con dificultades en la lectura, de entre 7 y 13 años, que el 22,1 % tenía déficits fonológicos, el 23,6 % mostró dificultades en el nombramiento rápido y el 54,3 % presentaba ambos déficits. En un estudio realizado con muestras de gemelos, Petrill, Deater-Deckard, Thompson, DeThorn y Schatschneider (2006) encontraron que la conciencia fonológica y el nombramiento rápido estaban moderadamente correlacionadas y que ambas habilidades contribuían significativamente al reconocimiento de palabras. Escribano observó que los disléxicos clasificados en el grupo de doble

déficit fueron más lentos y tenían peores habilidades ortográficas que el grupo de déficit fonológico. Ambos grupos tuvieron un mal rendimiento en la lectura de pseudopalabras, pero no en la lectura de palabras. Mientras que Vukovic y Siegal (2006) concluyeron que existe poca evidencia para apoyar que una dificultad en el nombramiento rápido representa un déficit aislado en los sujetos disléxicos. Asimismo, en otros estudios se ha encontrado que la conciencia fonológica está vinculada a la decodificación de palabras, mientras que la velocidad de procesamiento influye en las habilidades ortográficas y en la fluidez lectora (Wolf y Bowers, 2000).

### **1.5. Programas de Intervención Para la Mejora de la Fluidez**

Durante décadas los programas de intervención para ayudar a los niños con problemas lectores se han centrado, principalmente, en rehabilitar las dificultades de decodificación, las de conciencia fonológica o las de comprensión lectora. Y aunque han obtenido buenos resultados en estos aspectos, no han logrado cambios significativos en otras competencias, como la fluidez (Shaywitz, Morris y Shaywitz, 2008; Torgesen et al., 2001). A raíz de este problema surgió la necesidad, entre los investigadores y los propios maestros, de diseñar programas centrados, específicamente, en la fluidez, que permitieran a los estudiantes practicar la lectura de forma oral en un entorno significativo, abandonando de las aulas la práctica masiva de la lectura silenciosa. Con la publicación del informe *Enseñar a los niños a leer*, elaborado por el panel de expertos en lectura del NICHD (2000), comenzó a cobrar fuerza la importancia

de solventar el problema persistente que muchos estudiantes presentaban con la fluidez lectora, poniendo en marcha programas específicamente diseñados para tal fin. En este informe se pueden identificar dos grandes enfoques para clasificar los procedimientos dirigidos al desarrollo de la fluidez: la *lectura oral repetida* y la *lectura silenciosa independiente*. Antes de exponer algunos de los programas según esta clasificación, se describirá de manera sucinta que se entiende por programa de intervención.

De acuerdo con Pérez Juste (2006), un programa es un documento técnico, que comprende un plan de acción específico, diseñado expresamente para cumplir unos objetivos, que son considerados valiosos desde una perspectiva educativa, y en él se incluye su evaluación. Según Snow, Burns y Griffin (1998) existen tres tipos de programas de intervención enfocados en la lectura: los de *prevención primaria*, destinados a evitar la aparición de nuevos casos con bajo rendimiento en las habilidades lectoras; los de *prevención secundaria*, orientados a los estudiantes que se encuentran en riesgo de presentar una dificultad en la lectura, con el fin de impedir o reducir el desarrollo de la misma, y los de *prevención terciaria*, con un enfoque recuperador, están dirigidos a reducir las dificultades asociadas a un problema que ya ha sido identificado, por ello quien lo presente necesita de enseñanza complementaria y específica, distinta a su educación habitual.

### **1.5.1. Lectura oral repetida.**

Dentro del conjunto de programas de intervención diseñados para mejorar la fluidez lectora, la lectura repetida es tal vez el procedimiento más utilizado. Tal y como indica su nombre, este se puede definir como una estrategia que se basa en la repetición de la lectura en voz alta de listas de palabras o de textos. Originalmente fue desarrollado por Dahl (1974) y Samuels (1979), basándose en la teoría del procesamiento automático (LaBerge y Samuels, 1974). Samuels expresó que muchos estudiantes cuando leían de forma oral no podían hacerlo de forma automática, dado que rara vez tenían la oportunidad de leer un texto más de una vez. Esto, argumentó el autor, es contrario a la forma en que los músicos y los atletas, por ejemplo, alcanzan altos niveles de rendimiento. Estos sujetos tienden a centrarse en un pequeño aspecto de su actividad y lo practican una y otra vez hasta que lo llegan a dominar.

En diversos estudios (Chard, Vaughn y Tyler, 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Meyer y Felton, 1999; NICHD, 2000; Therrien, 2004) se ha documentado que los procedimientos de lectura repetida tienen un impacto positivo en la fluidez lectora. En concreto, Chard y sus colaboradores (2002) realizaron una revisión de 24 investigaciones con muestras de estudiantes de 1º a 5º de primaria para determinar los efectos y la eficacia de las estrategias dedicadas a la mejora de la fluidez lectora. En sus resultados encontraron que los programas que produjeron más ganancias sobre la fluidez utilizaban casi exclusivamente estrategias de lectura repetida. Se observó además que aunque la comprensión no era, en general, el objetivo de los programas, en muchos casos las ganancias de fluidez se asociaban con mejoras en dicha habilidad. Los autores concluyeron



que dar oportunidades a los estudiantes para leer un texto más de una vez y aumentar la exposición de las palabras puede producir el desarrollo de la exactitud y la velocidad. En esta línea, Therrien (2004) realizó un análisis de 18 estudios que utilizaron la lectura repetida. Encontró que en promedio se obtuvo un incremento moderado de la fluidez y un pequeño aumento de la comprensión. Señaló que esta puede ser un procedimiento eficaz para llevar a cabo con los estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Therrien observó, además, que leer un texto tres o cuatro veces mejoraba hasta un promedio del 30 % el nivel de fluidez que cuando se leía dos veces. Leer un párrafo más de cuatro veces parecía no ser necesario, ya que la diferencia en las ganancias entre la tercera y cuarta lectura era mínima. Estas investigaciones resaltaron la necesidad de contar con programas específicos para hacer frente a la dificultad que presentan algunos estudiantes con la fluidez, a través de su enseñanza de forma explícita, idealmente con un modelo previo, el uso del *feedback* o retroalimentación y la práctica constante.

Dowhower (1989) distingue dos categorías para agrupar los procedimientos de lectura oral repetida. Los que se basan en un aprendizaje independiente de la lectura, los llamó *estrategias de lectura repetida sin ayuda*. Y aquellos que proveen a los alumnos de un modelo de lectura fluida, los denominó *estrategias de lectura repetida asistida*. Aunque la terminología y los métodos usados en estos programas difieren en ciertos aspectos, todos comparten el objetivo de incrementar la fluidez de los alumnos con menos capacidades lectoras y prevenir un posible déficit lector en niños que se encuentran en riesgo de padecerlo.

#### **1.5.1.1. *Lectura repetida sin ayuda.***

El procedimiento de lectura repetida sin ayuda implica que el estudiante lea el mismo texto reiteradamente sin tener un modelo previo. Dahl (1974) y Samuels (1979) señalaron que leer varias veces un mismo texto es una actividad sencilla que puede ayudar a los estudiantes a incrementar la velocidad y el reconocimiento de las palabras. Chard et al. (2002) observaron que el uso de la lectura repetida sin ayuda produce, en general, mejores resultados en la fluidez, la exactitud y la comprensión que la lectura de un texto una sola vez.

Según las indicaciones de Dahl (1974) y Samuels (1979), para realizar la lectura repetida se les pide a los estudiantes leer varias veces un texto breve, de entre 50 y 200 palabras (dependiendo del curso), hasta alcanzar un nivel de velocidad satisfactorio propuesto por el profesor. Si estudiante lee un número inferior de palabras o, por el contrario, superior, tanto la dificultad del texto como el número de palabras contenidas en él se pueden modificar. En la tabla 3 se puede observar las indicaciones generales para desarrollar esta técnica según los estudios de los autores citados.

Tabla 3

*Fases para implementar la lectura repetida*

- El profesor selecciona un texto breve.
- El estudiante lee en voz alta a un adulto, generalmente al profesor, quien registra en un gráfico la velocidad lectora y el número de errores de exactitud.
- El estudiante retorna a su asiento y lee el texto en silencio hasta que el profesor le indique cuándo volver a leer en voz alta, mientras otro estudiante continúa leyendo al adulto.
- El maestro convoca al primer estudiante para que nuevamente le lea el texto en voz alta.
- Cuando el escolar alcance la velocidad lectora adecuada, se cambia el texto y se repite el procedimiento. Para cambiar de texto no es necesario que el alumno consiga un 100 % de exactitud, pero si es importante cumplir con la velocidad lectora exigida por el maestro.

Samuels (1979) indicó que la lectura repetida sin ayuda no es un procedimiento para enseñar todas las habilidades de lectura, sino que puede valer como complemento de un programa de lectura más amplio. Asimismo, gracias a su flexibilidad los maestros pueden realizar modificaciones según las necesidades que vayan detectando en sus alumnos.

Diversas investigaciones han informado acerca de mejoras significativas en algunas variables relacionadas con la fluidez en estudiantes de distintos niveles educativos. Una de ellas es el estudio clásico de Dahl (1974), que examinó en 32 niños con dificultades lectoras de 2º de primaria los efectos de la lectura repetida sin ayuda y otras dos estrategias de lectura: el uso del contexto para predecir palabras desconocidas y el reconocimiento de palabras aisladas. Dahl observó que tanto la estrategia de lectura repetida como el uso del contexto producían ganancias significativas en la velocidad lectora y en una prueba de comprensión tipo cloze. El grupo que siguió el procedimiento de lectura repetida sin ayuda redujo significativamente el número de errores cometidos. No se

encontraron efectos significativos en la condición de reconocimiento de palabras aisladas.

Siguiendo el estudio previo, Herman (1985) investigó durante tres semanas los efectos de la lectura repetida sin ayuda de cinco textos y su transferencia a textos no leídos previamente en 8 estudiantes de 4° a 6° de primaria, que leían muy por debajo de su nivel. Practicaron cada texto un promedio de 4 días antes de alcanzar una velocidad de 85 palabras por minuto, luego podían elegir otro para leer. Al finalizar el programa, Herman analizó las puntuaciones inicial y final del primer y último texto practicado, respectivamente. Observó mejoras tanto en la velocidad lectora como en la disminución del número de errores cometidos. Además, encontró que estos resultados se transferían a nuevos textos.

Otros autores como Rashotte y Torgesen (1985) observaron la lectura repetida sin ayuda bajo diversas condiciones para comparar sus posibles efectos en 12 estudiantes con dificultades de aprendizaje de 2° a 4° de primaria. Utilizaron tres tratamientos diferentes: a) lectura repetida de textos sin palabras coincidentes, b) lectura repetida de textos con palabras coincidentes y c) lectura no repetida. Los grupos que siguieron los dos tratamientos de lectura repetida leyeron cuatro veces un texto cada día, mientras que el grupo que siguió el tratamiento de lectura no repetida leyó a diario cuatro historias diferentes. Rashotte y Torgesen observaron que el grupo que leyó repetidamente textos que tenían palabras en común experimentó una mejoría en la velocidad lectora comparada con el grupo que relejó textos sin palabras coincidentes. Sin embargo, este último tratamiento no fue más eficaz que la lectura no repetida. No observaron una mejora significativa de la exactitud y la comprensión en ninguno de los tres procedimientos aplicados. Los autores concluyeron que el

aumento en la velocidad obedeció a la cantidad de palabras repetidas en las historias y que el poco efecto en la disminución de los errores podría explicarse porque esta habilidad tarda más en desarrollarse que la velocidad.

#### **1.5.1.2. *Lectura repetida asistida.***

Los procedimientos de lectura repetida asistida requieren que el estudiante antes de leer un texto por sí mismo atienda a un modelo de lectura fluida. Este puede proceder de una grabación de audio, de un software, de un adulto, etcétera. Este tipo de estrategias parecen ser más efectivas que la lectura repetida sin ayuda, ya que cuando se facilita un modelo previo se obtiene un aumento mayor de la fluidez (Chard et al., 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Therrien, 2004) y el alumno recibe la ayuda necesaria para comprender el texto. Los procedimientos más destacados de la lectura repetida asistida son: la lectura mientras se escucha, la lectura en parejas, la lectura asistida por ordenador y el teatro de lectores, entre otros.

##### **1.5.1.2.1. *Lectura mientras se escucha.***

Leer mientras se escucha es un procedimiento atractivo y accesible, que hace uso de audiolibros o textos grabados para facilitarle al escolar un modelo de lectura expresiva y automática. Principalmente, está diseñado para utilizarse de forma individual, pero también se puede aplicar con un grupo de alumnos, si

se dispone de un aparato de reproducción y audífonos para cada uno. Puesto que el tiempo real de lectura en las aulas es limitado, este procedimiento puede ser un complemento útil para la enseñanza de la lectura fuera del aula, pues no requiere de mucha supervisión. Reitsma (1988) señaló que leer mientras se escucha un texto grabado puede resultar eficaz para mejorar la fluidez lectora, pues los lectores que presentan dificultades en este aspecto pueden imitar un modelo de lectura adecuado.

Para llevar a cabo este procedimiento, se entrega al alumno una grabación de un texto leído por un lector fluido. El lector seguirá la lectura a través del texto escrito. Después elegirá una parte del mismo y la practicará. A continuación, leerá en voz alta varias veces siguiendo la grabación hasta alcanzar un nivel adecuado de fluidez, para luego leer el texto sin el audio. Posteriormente, el alumno leerá en voz alta al maestro.

Uno de los primeros estudios en los que se usó este procedimiento fue el de Chomsky (1976), que lo denominó “memorización de un libro”. Realizó su estudio con 5 estudiantes de 3º grado que no lograban alcanzar un nivel promedio de fluidez. Chomsky les aplicó durante cuatro meses un programa en el que debían escuchar textos grabados, mientras simultáneamente los seguían por escrito. Leían en silencio o en voz alta y escuchaban repetidamente la misma historia hasta que la aprendían y alcanzaban un rendimiento satisfactorio en fluidez. También podían grabar sus lecturas y luego escucharse. Después, los niños realizaban ejercicios de análisis de palabras y oraciones y composiciones escritas relacionadas con la historia. Al término del programa, Chomsky observó que los cinco escolares desarrollaron su habilidad para reconocer palabras, aumentaron su velocidad y mejoraron sus actitudes hacia la lectura. Dichas

mejoras, además, fueron transferidas al material escrito que los alumnos leyeron fuera del programa.

Gilbert, Williams y McLaughlin (1996) realizaron un estudio utilizando lecturas en cintas grabadas con el fin de incrementar la velocidad y reducir los errores de lectura. En su estudio participaron 3 estudiantes de 7 años con dificultades de aprendizaje. Estos escuchaban la grabación de textos extraídos de su libro habitual de lectura, mientras seguían las líneas del texto escrito con sus dedos. Después lo leían tres veces en voz alta, al mismo tiempo que escuchaban el audio. Al día siguiente leían el texto de forma independiente durante cuatro minutos. Esta secuencia se realizaba cuatro veces a la semana, entre 26 y 30 días, utilizando un texto nuevo diariamente. Gilbert y sus colaboradores encontraron ganancias positivas en la velocidad de lectura y en la exactitud de los estudiantes. En velocidad el primer alumno aumentó de 28 a 60 palabras por minuto, el segundo de 58 a 83,5 y el tercero 38 a 68 palabras por minuto de media. Los autores concluyeron que la lectura asistida por una grabación es una técnica efectiva, sencilla y fácil de implementar en las aulas.

Uno de los estudios más citados en los que se ha usado la lectura mientras se escucha es el de Dowhower (1987). Su importancia, según nuestro criterio, radica en que no solo determina la eficacia de la misma, sino que es de los estudios pioneros en examinar la prosodia usando la medición espectrográfica en la evaluación de la fluidez. La autora dividió a 17 alumnos de 2º de primaria en dos grupos, los que siguieron el procedimiento de lectura repetida con asistencia de una grabación y los que siguieron el procedimiento de lectura repetida sin asistencia. Ambos leyeron 5 textos hasta alcanzar una velocidad de 100 palabras por minuto. Sin embargo, los estudiantes del primer grupo escucharon el texto;

luego lo leyeron para sí mismos apoyados por la grabación y cuando podían leer el texto a la velocidad requerida, se les animó a practicarla sin esta ayuda. El segundo grupo leyó repetidamente los textos sin apoyo de audio; aunque si los estudiantes solicitaban ayuda, el profesor se la facilitaba. Dowhower encontró que en ambos grupos el procedimiento de lectura repetida produjo mejoras significativas en la velocidad, la exactitud, la comprensión y la prosodia de los estudiantes. Estas ganancias fueron transferidas a textos similares no leídos previamente, excepto la exactitud que solo fue significativa en el grupo que leyó con asistencia de una grabación. Dowhower observó que la lectura asistida por una grabación fue el procedimiento que más facilitó la lectura prosódica.

Por su parte, Reitsma (1988) no observó grandes ganancias usando la lectura mientras se escucha cuando fue comparada con otros procedimientos para determinar cuál facilitaba más el aumento de la fluidez (exactitud y velocidad). Para ello, dividió a 72 estudiantes de 1º de primaria en cuatro grupos: a) lectura guiada, b) lectura mientras se escucha, c) lectura independiente con retroalimentación de palabras generadas por un ordenador y c) grupo control. A excepción de este último, los grupos leyeron durante cinco sesiones consecutivas un texto diario que contenía 20 palabras claves no familiares y relativamente difíciles para alumnos principiantes. Si bien cada procedimiento logró efectos positivos sobre las medidas evaluadas, al compararlos Reitsma observó que la lectura guiada y la lectura independiente con retroalimentación de palabras fueron significativamente más efectivos que leer mientras se escucha y la condición de control. También indicó que las ganancias percibidas en el grupo que utilizó el procedimiento de leer mientras se escucha no fue más



eficaz que el grupo control, posiblemente porque los alumnos solo leyeron en silencio.

Una serie de aspectos son los que pueden influir en los efectos dispares observados al utilizar el procedimiento de lectura repetida mientras se escucha. Reitsma (1988), refiriéndose a sus hallazgos, señaló que los sujetos a los que se les aplicó este procedimiento no estaban obligados a prestar atención al texto ni tampoco recibieron correcciones por parte del profesor. En este sentido, algunos autores sugieren que el maestro debe estar atento a lo que hace el alumno, ya que sin su control puede que los resultados esperados no lleguen a producirse (Kuhn y Schwanenflugel, 2006; Osborn, Lehr y Hiebert, 2003). Por ello, el maestro ha de motivar al alumno a ser responsable con su trabajo y realizar las correcciones cuando sea necesario. Reitsma indicó también que podía haber un defecto de sincronía, es decir, que la grabación no coincidiera necesariamente con la lectura del estudiante. Por ello, sugirió que la reproducción del texto debería ser adaptada a cada escolar para permitirle atender a cada palabra, aunque sin superar demasiado su velocidad. Por su parte, Kuhn y Shwanenflugel (2006) expresaron que este procedimiento funciona mejor para los lectores que son capaces de decodificar palabras individuales, pero que no son hábiles reconociéndolas automáticamente.

#### *1.5.1.2.2. Lectura en parejas.*

Dentro de los procedimientos de lectura repetida asistida, uno de los más populares es la lectura en parejas, conocido también como lectura conjunta y

tutoría entre pares. Fue creado por Morgan y Lyon en 1979 (citados en Winter, 1988) con la finalidad de que los niños practicasen la lectura junto a sus padres. Consiste en agrupar a los lectores en parejas, casi siempre uno de mayor capacidad lectora que el otro, para leer repetidamente un texto. Mientras uno lee, el otro atiende a la lectura del compañero y le otorga la retroalimentación necesaria de forma inmediata, algo que no sucede cuando se relee un texto que está grabado. Topping (2006) define el procedimiento como “una manera, generalmente, sencilla y agradable para que los lectores competentes ayuden a los menos capaces a mejorar sus habilidades de lectura” (p. 180). Este procedimiento es adaptable a cualquier tipo de material de lectura, aunque es preferible que el tutelado seleccione los textos según su interés y que estén ligeramente por encima de su nivel lector, pues de lo contrario el apoyo no tendría sentido (Topping, 2006). La lectura en parejas es flexible, pudiendo desarrollarse en aulas completas, en pequeños grupos, con algún miembro de la familia o con los amigos. Winter (1988) señaló que los estudiantes sin dificultades también pueden beneficiarse de la actividad, ya que pueden mejorar su competencia lectora. Asimismo, puede ser una estrategia rentable para los maestros que tienen recursos y tiempo limitados (Kuhn y Schwanenflugel, 2006), ya que les evita una sobrecarga de trabajo.

En la tabla 4 se puede apreciar un ejemplo de cómo implementar este procedimiento, según las indicaciones de diversos autores (Koskinen y Blum, 1986; Kuhn y Schwanenflugel, 2006; Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant, 1994; Topping, 2006; Vaughn et al., 2000).

Tabla 4

*Direcciones para desarrollar la lectura en parejas*

- Se empareja un lector de mayor capacidad lectora (compañero 1) con uno de menor habilidad (compañero 2).
- El compañero 2 selecciona un texto de aproximadamente 50 palabras, que ha sido previamente adaptado a su nivel lector.
- El compañero 1 lee el texto al compañero 2 para darle un modelo de lectura fluida.
- Ambos leen el texto simultáneamente. El compañero 1 debe ajustar su velocidad de lectura al ritmo del compañero 2.
- El compañero 2 lee al compañero 1, mientras este último escucha y corrige sus errores. El compañero 1 elogia al compañero 2, especialmente cuando domina las palabras difíciles o cuando espontáneamente rectifica sus errores.
- Se repite el paso anterior las veces necesarias.
- Una vez que el compañero 2 se siente seguro para leer el texto sin apoyo, le da una señal al compañero 1 para que guarde silencio.
- Al terminar cada sesión el compañero 1 informa al compañero 2 acerca de cómo ha mejorado su lectura. Los progresos se pueden registrar en una hoja diseñada para ello.

Autores pioneros en usar este procedimiento fueron Koskinen y Blum (1984), que compararon los resultados de dos programas, lectura repetida en parejas y actividades de estudio, en escolares de 3º de primaria que leían por debajo del promedio para su curso. Además de seguir un procedimiento similar al de la tabla 4, los alumnos aprendieron a seleccionar los textos, a evaluar a su pareja y autoevaluarse. Al terminar el estudio, Koskinen y Blum encontraron ganancias significativas sobre la fluidez y la disminución de los errores de tipo semántico.

Mathes y Fuchs (1993) asignaron a 67 estudiantes con dificultades lectoras, de 4º a 6º de primaria, en tres grupos diferentes: a) lectura repetida mediada por un compañero, b) lectura sostenida mediada por un compañero y c) grupo control. Las parejas del primer grupo realizaban la lectura repetida de tres textos, tres veces cada uno (1 minuto por cada lectura). Al final de cada lectura los

errores eran corregidos y se otorgaban puntos cuando se leía con exactitud. Al terminar el tiempo estipulado las parejas cambiaban sus roles y repetían el proceso. En el segundo grupo las parejas leyeron un texto de su libro habitual de lectura de forma continua durante 9 minutos. El alumno tutor controlaba y corregía los errores del tutelado y le daba puntos cuando leía con exactitud. Pasados los 9 minutos, tutor y tutelado cambiaban sus funciones y repetían la actividad. El grupo control siguió con la enseñanza habitual de la lectura. Los resultados de este estudio indicaron que el grupo de lectura repetida mediada por un compañero no fue superior a los otros dos grupos en el aumento de la fluidez. El grupo de lectura sostenida obtuvo ganancias significativas, aunque débiles, sobre la fluidez en comparación al grupo control. Ninguno de los tratamientos realizados fue superior al grupo control en el incremento de la comprensión.

Wexler, Vaughn, Roberts y Denton (2010) compararon la eficacia de dos procedimientos de lectura en 96 estudiantes con dificultades lectoras y diversas discapacidades, de entre 13 y 17 años. Las parejas fueron asignadas a tres grupos: a) lectura repetida, b) lectura independiente y c) grupo control. Las sesiones se realizaban diariamente a lo largo de 10 semanas y tenían una duración de 15 a 20 minutos. En el grupo de lectura repetida cada integrante de la pareja leía el mismo texto tres veces. El estudiante tutor realizaba el modelado en la primera lectura, después de la segunda lectura corregía los errores que había marcado previamente y en la tercera realizaba un resumen a su pareja. Las parejas registraban en la última lectura las palabras leídas correctamente por minuto. Los alumnos del grupo de lectura independiente leían una vez tres textos diferentes, realizando también correcciones y un resumen. Las parejas

registraban la mejor lectura de la sesión. El grupo control seguía el método tradicional de enseñanza de la lectura. Al analizar los resultados, Wexler y sus colaboradores no registraron efectos significativos sobre la fluidez, comprensión y reconocimiento de palabras en los grupos experimentales. Ningún programa fue más beneficioso cuando fueron comparados con el grupo control. Los autores concluyeron que quizá para alumnos de secundaria y con severos problemas lectores se necesita más práctica y enseñanza directa.

Una de las explicaciones a los pocos efectos producidos por este procedimiento es que puede no funcionar cuando los lectores presentan muchas dificultades, pues es probable que no realicen adecuadamente el modelado de la lectura y no otorguen la suficiente retroalimentación. Sin embargo, estas prácticas podrían prevenirse si el lector más capaz escucha y realiza las correcciones oportunas a su compañero cuando no lo hace por sí mismo (Vaughn et al., 2000), así se evita además que se salte las palabras que no conoce o le cuesta leer. Otra solución es que los escolares se entrenen antes de comenzar el procedimiento (Koskinen y Blum, 1986) para aprender a realizar el modelado y supervisar la lectura, cómo atender a los requerimientos del compañero, cómo hacer comentarios positivos de sus progresos, etcétera. Al respecto, Kunh y Schwanenflugel (2006) indicaron que enseñar a evaluar la lectura de la pareja, permite que los estudiantes tutelados mejoren su fluidez lectora a través de la retroalimentación que hacen sus tutores.

#### *1.5.1.2.3. Lectura asistida por ordenador.*

Los programas de intervención que utilizan procedimientos de lectura asistida por ordenador utilizan las nuevas tecnologías y el ordenador como soporte para llevar a cabo la enseñanza y el refuerzo de la lectura. Prestan apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en un entorno multimedia, donde un software reproduce los textos de forma escrita y en audio, además de reconocer la voz del estudiante. También, son interactivos y pueden ilustrar un concepto a través de una animación atractiva. Una de las mayores fortalezas de estos programas es la corrección inmediata de los errores que realizan los escolares, pues les facilitan la respuesta correcta. Por otra parte, les permiten progresar a su propio ritmo de aprendizaje y trabajar individualmente o en pequeños grupos. Por ello, puede resultar una estrategia especialmente útil para alumnos con dificultades de lectura que están desmotivados, ya que la animación puede ser un aliciente para que se entusiasmen con la lectura.

Uno de estos programas es el RAVE-O (Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Wolf, Miller y Donnelly, 2002). Surgió a partir del conocimiento teórico sobre los niños disléxicos cuyos déficits iban más allá de los fonológicos (Wolf et al., 2002). El programa está diseñado para aumentar la velocidad de procesamiento de los componentes subyacentes de la lectura (e.g. recuperación léxica, reconocimiento de patrones ortográficos, reconocimiento auditivo de fonemas y visual de grafemas, etc.) y la lectura fluida (exactitud y velocidad). El formato del programa, a manera de juegos y con animación, incluye actividades de reconocimiento rápido de patrones ortográficos, construcción de redes de palabras, recuperación de palabras y estrategias de comprensión. La aplicación

también incluye la lectura repetida de historias durante 1 minuto que incorporan el significado de las palabras contenidas en ellas.

Otro de los software más conocidos y utilizados para mejorar la fluidez es el *Reading Assistant* (RA) (Adams, 2006). Este programa está dirigido exclusivamente a niños que están iniciando el proceso de alfabetización o lectores que ya saben decodificar, pero que carecen de automaticidad, vocabulario, velocidad y seguridad al leer. Cuenta con dos aplicaciones, una donde la atención se centra en la lectura y relectura de pequeños textos y otra cuyo énfasis es la lectura oral guiada de textos más extensos. Los textos se seleccionan teniendo en cuenta los intereses de cada nivel educativo y provienen de una amplia variedad de géneros literarios. El atributo más importante del RA, a nuestro juicio, es que el software permite obtener un registro de lo que el escolar ha leído, que incluye una valoración de su fluidez y de las palabras o partes del texto en las que ha tenido mayor dificultad. Esto ayuda a los maestros evaluar su progreso y prestarle una ayuda adaptada a sus necesidades.

El programa comienza con la elección del texto por parte del estudiante. Cuando el alumno se equivoca al leer una palabra, el RA le pide que la repita y que continúe leyendo. Estas palabras “problema” son almacenadas y resaltadas en el propio texto para ser analizadas más tarde. El alumno puede solicitar al RA la pronunciación de alguna palabra o la definición de la misma. El programa muestra su significado de acuerdo con el contexto de la historia, presentándole una oración como ejemplo de su uso y, cuando es posible, una fotografía o dibujo para ilustrar su significado. Además puede pedir al RA que el texto o cualquier segmento del mismo se le lea en voz alta. A medida que el narrador va relatando la historia, se resalta en la pantalla el texto para que el escolar pueda seguir la



lectura con mayor facilidad. En la figura 1 se muestra un ejemplo de cómo se presenta el RA a los estudiantes.

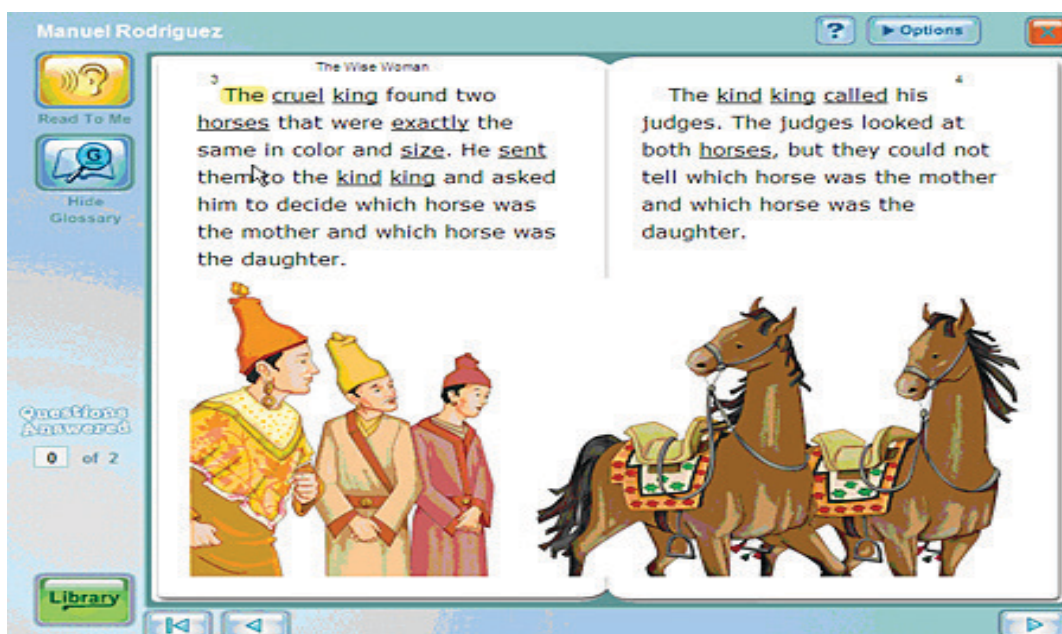


Figura 1. Muestra de una viñeta del Reading Assistant para 4º y 5º de primaria, extraída de Scientific learning en <http://www.scilearn.com/products/reading-assistant/>

Algunas características principales del RA son las siguientes:

- a) Los textos se presentan con apoyo gráfico en el monitor del ordenador.
- b) El texto se resalta en color al mismo tiempo que el narrador lee.
- c) Cada texto va seguido de un conjunto de actividades de comprensión.
- d) Los textos cuentan con un enlace donde se puede comprobar el progreso, el rendimiento y las dificultades que ha tenido el escolar. Además, incluye una revisión de los errores para que el estudiante pueda concentrarse selectivamente en sus dificultades, practicarlas, enmendarlas y reproducir sus lecturas.



- e) El software facilita un glosario de términos en castellano para los estudiantes hispanos que están aprendiendo el inglés.
- f) Ofrece a los maestros informes digitales del rendimiento del alumno en cuanto a la exactitud, fluidez, comprensión, la cantidad de lectura realizada, las palabras problema y estadísticas de uso.

Para evaluar la eficacia del programa RA, Adams y Sullivan-Hall (citados en Adams, 2006) realizaron un estudio con 410 estudiantes de 2º a 5º de primaria de dos escuelas. En una escuela, los cursos de 2º y 3º siguieron el programa, mientras que los de 4º y 5º ejercieron de grupo control. En la otra, 4º y 5º formaron el grupo experimental y 2º y 3º hicieron de control. Los escolares de los grupos experimentales trabajaron con el software durante 17 semanas en el aula de informática, en sesiones de 30 minutos, dos veces por semana. Los resultados del estudio mostraron un aumento significativo de la fluidez lectora en los grupos experimentales en comparación con los grupos control. Los resultados fueron comparados con unas normas de fluidez lectora, que evidenciaron que las ganancias de los escolares que trabajaron con el RA fueron superiores, produciéndose un aumento del 20 %, 63 %, 71 % y 19 % en el número de palabras leídas correctamente de los niños de 2º, 3º, 4º y 5º, respectivamente.

Mostow y sus colaboradores (Beck, Jia y Mostow, 2004; Mostow et al., 2003) encontraron que la lectura oral asistida por un programa de ordenador no solo resulta eficaz en la mejora de la fluidez, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, sino que también es útil para evaluar la lectura. Llegaron a esta conclusión luego de probar un programa llamado *Reading Tutor* (RT). Este utiliza un reconocedor automático de voz que permite almacenar y realizar un

seguimiento de la lectura del escolar. El programa comienza con la elección del texto entre una amplia colección de historias grabadas por adultos. Luego, en la pantalla del ordenador se muestra el texto de forma creciente; es decir, si el alumno lee la primera oración correctamente, el RT muestra la siguiente. Por el contrario, si comete errores, el RT responde con mensajes de voz y retroalimentación gráfica de los errores que haya cometido. También resuelve las dudas relacionadas con el vocabulario y con las palabras difíciles de leer. Gracias al reconocedor automático de voz, el RT también es capaz de registrar la prosodia. En la figura 2 se muestra un ejemplo de cómo es presentado el RT a los escolares.

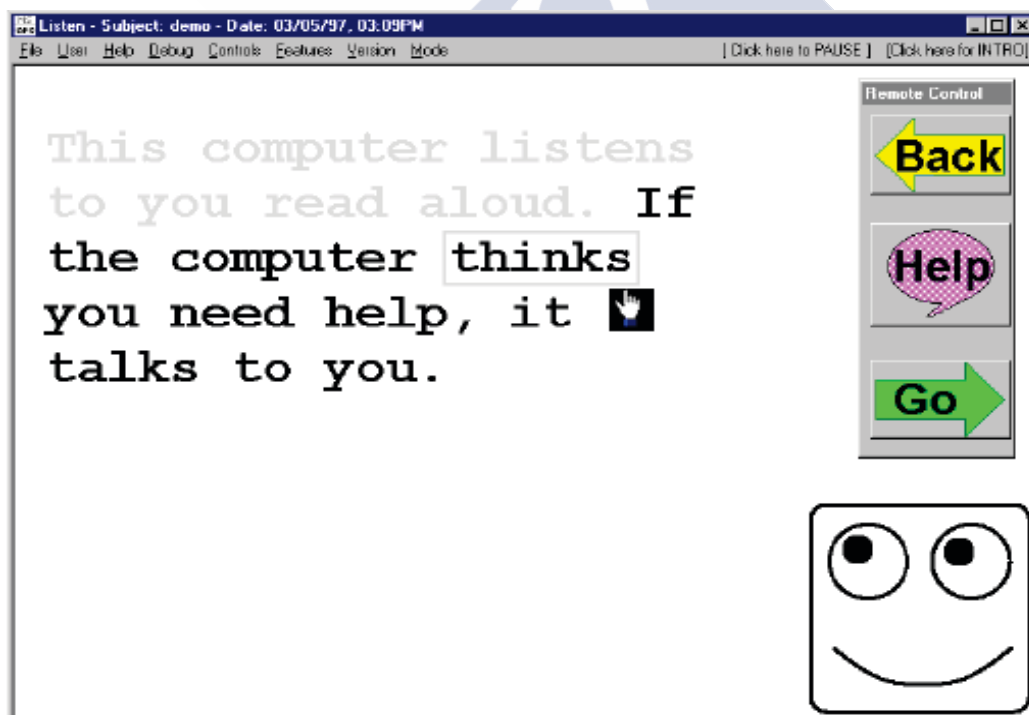


Figura 2. Muestra de una viñeta del Reading Tutor, extraída de "The sounds of silence: automated evaluation of student learning in a reading tutor that listens", por J. Mostow y G. Ainst, 1997, *Proceedings of the Fourteenth National Conference on Artificial Intelligence*, p. 357.

El teatro de lectores o lectura dramatizada es una técnica de lectura que utiliza conjuntamente la lectura repetida y elementos del teatro. Se trata de representar una obra con personajes y narrador/es, como en el teatro tradicional, pero leyendo el texto en voz alta. Martínez, Roser y Strecker (1998/1999) definieron el teatro de lectores como “una actividad interpretativa en la que los lectores utilizan sus voces para dar vida a los personajes” (p. 98). Por su parte, Rasinski (2000) señaló que esta técnica es una de las mejores para desarrollar y perfeccionar la fluidez de los estudiantes. La mejora de esta habilidad no solo se apreciaría en los guiones ensayados, sino que también se generalizaría a textos no leídos previamente (Keehn, 2003; Millin y Rinehart, 1999; Tyler y Chard, 2000).

Aunque no hay un procedimiento específico en cómo llevar a cabo un teatro de lectores, es importante mencionar algunas orientaciones generales. Estas orientaciones dependerán de los objetivos que se quieran conseguir, de las necesidades de los estudiantes y del tiempo disponible, entre otros factores. Martínez et al. (1998/1999) esbozaron un plan semanal que sirve de ilustración, el que puede verse en la tabla 5.

Tabla 5

*Fases para desarrollar el teatro de lectores*

Rol del Profesor	Rol del Estudiante
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee en voz alta el texto elegido para transmitir un modelo de lectura fluida.</li> <li>▪ Ofrece una lección breve en la que presenta explícitamente algún aspecto de la fluidez.</li> <li>▪ Discute el texto con sus alumnos.</li> <li>▪ Anima a los estudiantes a llevar a casa las copias del guión para practicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escucha la lectura del profesor.</li> <li>▪ Habla con su profesor acerca del contenido de la historia y de cómo lograr transmitir los sentimientos de los personajes.</li> <li>▪ Con la copia del guión practica la lectura de manera independiente o con un compañero.</li> </ul>
Sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrega a cada alumno el guión con las partes de cada personaje destacadas en color.</li> <li>▪ Monitorea los grupos, instruye y realiza retroalimentación cuando es necesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se reúne con su grupo.</li> <li>▪ Lee los diálogos del guión, destacados en color, que le corresponden leer.</li> <li>▪ Cuando el grupo finaliza de leer el guión completo, pasa su texto hacia el compañero de la izquierda, de modo que cada estudiante termina con un nuevo diálogo para practicar.</li> </ul>
Sesión 3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realiza el mismo procedimiento que el día 2, utilizando el mismo guión.</li> <li>▪ Anima a los estudiantes a prestar especial atención al papel asignado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continúa leyendo las partes destacadas del texto. Luego, cambia el texto para practicar la lectura de otro personaje.</li> <li>▪ En los últimos 5 minutos, cada grupo se responsabiliza de asignar los personajes para la representación final.</li> </ul>
Sesión 4	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Supervisa a los alumnos mientras practican la lectura de sus personajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee y relee los diálogos del personaje asignado por el grupo.</li> <li>▪ Durante los últimos 10 minutos confeccionan las etiquetas con los nombres de los personajes y discuten dónde se pondrá cada uno durante la actuación.</li> </ul>
Sesión 5	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza la representación final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representan el teatro de lectores frente a una audiencia.</li> </ul>

*Nota:* Adaptado de "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency", por M. Martínez, N. L. Roser y S. Strecker, 1998/1999, *The Reading Teacher*, 52, pp. 329-330.

En los últimos años existe una tendencia creciente en probar la efectividad del teatro de lectores para desarrollar la fluidez lectora, principalmente en alumnos con baja capacidad lectora y alumnos de los primeros ciclos de educación primaria. Una de las primeras investigaciones publicadas de un programa de esta índole fue la de Martínez et al. (1998/1999), quienes lo aplicaron durante 10 semanas a dos cursos de 2º de primaria (n=28) y compararon sus resultados con otras dos aulas (n=28) que no siguieron el programa. Al finalizar la intervención, las autoras observaron que los escolares mejoraron su rendimiento en prosodia y aumentaron su velocidad lectora una media de 17 palabras por minuto. Las aulas que hicieron de grupo control aumentaron su velocidad un promedio de 6.9 palabras por minuto y 18 alumnos obtuvieron mejoras solo en un aspecto de la prosodia. En relación a la exactitud, no se observaron ganancias significativas en ninguno de los grupos. De acuerdo con Martínez et al., "...el teatro de lectores promueve la fluidez de la lectura oral, mientras los niños exploran e interpretan el significado de la literatura..." (1998/1999, p. 333).

Un estudio muy citado es el de Millin y Rinehart (1999), que llevaron a cabo el teatro de lectores con 28 estudiantes de 2º de primaria de tres escuelas, divididos en grupo experimental y control. Ambos grupos continuaron con su currículo habitual de enseñanza de la lectura, pero el experimental siguió además un programa de teatro de lectores de 40 minutos diarios durante 7 semanas. Una vez finalizado el programa, se observó un aumento significativo de la exactitud y la comprensión en el grupo experimental respecto al control. Los estudiantes que mostraron mayores incrementos fueron los que tenían las puntuaciones más bajas en el pretest. Los autores de este estudio concluyeron:

Los hallazgos demuestran que las actividades de teatro de lectores pueden ofrecer a los lectores con dificultades una oportunidad para leer en voz alta con mejor habilidad, incluyendo más exactitud en el reconocimiento de palabras, mejor expresión y aumento de la fluidez (1999, p. 85).

Corcoran y Davis (2005) observaron que el teatro de lectores puede ser un procedimiento que puede impactar positivamente en la fluidez lectora de alumnos de educación especial. Se dieron cuenta de ello, cuando evaluaron el impacto de un programa de intervención de teatro de lectores en 12 escolares de 2º y 3º de primaria, con diversas necesidades educativas (8 estudiantes con dificultades de aprendizaje, 1 con síndrome de asperger y 3 con dificultades de tipo emocional). En las ocho semanas que duró el programa, ensayaron tres obras distintas, que representaron para los alumnos de educación infantil. Al finalizar el estudio, Corcoran y Davis observaron que la fluidez lectora (medida por la velocidad lectora) aumentó un promedio de 17 palabras por minuto.

Por su parte, Keehn (2003) examinó el impacto de un programa de teatro de lectores durante 9 semanas en cuatro clases de 2º de primaria. Dos clases participaron de una intervención con enseñanza explícita de la fluidez a través de mini lecciones. Las otras dos clases participaron de una intervención sin enseñanza explícita. Al finalizar el programa, se observó que los alumnos consiguieron ganancias significativas en velocidad, fraseo, expresividad, comprensión lectora y reconocimiento de palabras, independiente del nivel lector (alto, medio y bajo). Los alumnos con el nivel lector más bajo aumentaron su velocidad lectora un promedio de 34 palabras por minuto. Al comparar los grupos, según el tipo de intervención recibida, Keehn informó que la intervención

con enseñanza explícita de la fluidez no tuvo gran impacto en las clases que recibieron este elemento especial como parte de su programa, posiblemente porque el otro grupo también lo recibió de forma espontánea por parte de sus profesores. Keehn también percibió que la mejora de la fluidez era transferida a textos no leídos previamente a partir de la sexta semana de aplicación del programa, aunque estas observaciones se basaron en su registro anecdótico.

Una de las pocas investigaciones realizadas con alumnos de enseñanza secundaria la llevaron a cabo Keehn, Harmon y Shoho (2008). Estas autoras realizaron un estudio de 6 semanas con dos grupos de 8º grado. A uno de estos grupos (n=16) le aplicaron un programa de teatro de lectores y el otro grupo (n=20) dedicó dos días a la semana a trabajar los mismos textos pero con diferentes estrategias de enseñanza de la lectura. Al terminar su investigación, observaron que el grupo de intervención tuvo un incremento significativo en el nivel general de lectura, así como también en fluidez, expresividad y vocabulario, respecto al grupo control. Sin embargo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de comprensión.

El actual interés por el teatro de lectores también ha suscitado que maestros de distintos niveles difundan sus experiencias usando este procedimiento con sus alumnos (Casey y Chamberlain, 2006; Flynn, 2004; Griffith y Rasinski, 2004; Uthman, 2002; Young y Rasinski, 2009). Estos estudios han reportado ganancias sobre la fluidez en sus distintos componentes.

#### *1.5.1.2.5. Programas de intervención que integran diferentes procedimientos de lectura oral.*

En este apartado presentamos algunos de los programas de intervención cuya finalidad es extender la práctica de la lectura oral al aula ordinaria, combinando diversos procedimientos para conseguir efectos superiores que si se realizasen en solitario. Por ejemplo, se combina la lectura en voz alta con la lectura repetida y la lectura en parejas en un mismo espacio de tiempo, durante varias sesiones a la semana. Estos programas no pretenden eliminar las prácticas más comunes realizadas por los maestros, sino integrarlas en el currículum normal de lectura para complementar las lecciones habituales.

Uno de estos programas es el *Oral Recitation Lesson* (ORL), creado por Hoffman (1987) con el objetivo de proporcionar a los maestros un procedimiento alternativo a los habitualmente utilizados en clase y en el que pudieran usar las historias contenidas en los libros de textos para prestar apoyo a los estudiantes con problemas lectores, los que pocas veces tienen la oportunidad de practicar la lectura de forma sistemática. Las actividades propuestas por Hoffman en su trabajo están centradas en la lectura oral, la comprensión, la fluidez y la expresión lectora.

El ORL está dividido en dos partes. La primera, denominada *enseñanza directa*, está compuesta por tres actividades que se llevan a cabo entre 2 y 4 sesiones, de 30 a 45 minutos cada una. El tiempo y el número de sesiones varían en función de la complejidad que les suponga a los estudiantes las actividades. La primera actividad es de comprensión. Comienza con la lectura en voz alta del profesor, continúa con una discusión del texto y la construcción de un mapa



conceptual de los elementos comunes a los textos narrativos (e.g. personajes, ambiente, desenlace, etc.). Para terminar dicha actividad, los escolares redactan un resumen de la historia. La segunda tarea está diseñada para mejorar la fluidez. Comienza con el modelado de la lectura por parte del profesor, quien lee trozos de la historia que luego los estudiantes intentan imitar, leyendo de forma individual o realizando lecturas a coro (lectura en voz alta que los alumnos realizan de forma simultánea). La longitud del texto puede ser de unas pocas frases e ir aumentando a medida que el estudiante se sienta más seguro, hasta completar como mínimo una página. En esta actividad el maestro también mantiene una conversación con los alumnos sobre los elementos de una lectura expresiva. La última actividad está enfocada a la práctica independiente de la lectura. Los alumnos seleccionan una parte del texto, que leen hasta sentirse seguros para hacerlo delante de sus compañeros.

La *enseñanza indirecta*, que corresponde a la segunda parte del programa ORL, tiene una duración de 10 minutos diarios, donde los escolares practican la lectura en voz baja de textos elegidos por ellos. Esta parte del programa está concebida para los alumnos que no alcanzan un rendimiento satisfactorio en su nivel de exactitud (mínimo 98 %) y de fluidez (75 palabras correctas por minuto para un 2º grado y que no tienen una expresión apropiada). Los escolares que no consiguen este rendimiento no pueden continuar con un texto nuevo. Una vez que los alumnos finalizan su lectura, el profesor comprueba sus logros evaluando su lectura en voz alta.

Hoffman (1987) informó que después de utilizar el ORL durante dos años, con 6 cursos el primero y 8 el segundo, los estudiantes de 2º grado con un bajo rendimiento lector realizaron progresos importantes en su lectura respecto a la

situación previa en la que se encontraban antes del programa. Aunque el autor no presentó datos estadísticos, expresó que los profesores que usaron el programa valoraron la lectura en voz alta como particularmente beneficiosa para los escolares que tienen baja capacidad lectora. Otros investigadores (Reutzel y Hollingsworth, 1993; Reutzel, Hollingsworth y Eldredge, 1994) encontraron que los estudiantes que recibieron el programa ORL lograron avances tanto en la fluidez como en la comprensión lectora.

Un programa similar al ORL es el de Rasinski y sus colaboradores (1994), denominado *Fluency Development Lesson* (FDL). Se trata de un programa específico para desarrollar la fluidez durante sesiones de 15 a 20 minutos diarios, aproximadamente, y con textos de entre 50 y 150 palabras. El FDL se implementa de la siguiente manera:

- a) El profesor realiza una introducción del texto e invita a sus alumnos a predecirlo.
- b) El profesor realiza el modelado de la lectura. Los alumnos deben prestar especial atención a la velocidad, fraseo, expresión y entonación.
- c) El profesor realiza preguntas y comentarios acerca del texto para verificar la comprensión del mismo. Se resuelven las dudas de los alumnos.
- d) El profesor realiza junto con toda la clase varias lecturas a coro.
- e) El profesor divide a la clase en parejas. Cada estudiante lee el texto tres veces a su pareja y luego se invierten los papeles. El tutor ofrece retroalimentación positiva a su tutelado. Los estudiantes cuentan con una hoja de registro para hacer una evaluación y comentarios sobre la lectura de su compañero.
- f) El profesor invita a sus alumnos a leer el texto nuevamente de forma individual, en parejas o grupos pequeños, pero para toda la clase.

g) Los estudiantes archivan el texto en una carpeta. Se les anima a leer de forma independiente y para sus padres en sus hogares.

Rasinski et al. (1994) probaron los efectos del FDL en escolares de 2º de primaria, divididos en dos grupos experimentales de 28 escolares y dos grupos control de 26 niños. Los grupos experimentales siguieron el FDL diariamente durante un período de 6 meses, mientras que los grupos control no recibieron el programa, pero leyeron los mismos textos. Al finalizar el estudio, Rasinski y sus colaboradores observaron que los grupos que recibieron el tratamiento consiguieron ganancias significativas en velocidad lectora. Las ganancias más importantes fueron observadas en los alumnos que leían por debajo de lo esperado para su nivel. No hubo diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos control en el nivel general de lectura. Los autores concluyeron que si bien estos resultados fueron tentativos, los avances en la fluidez gracias al FDL estuvieron muy por encima de las expectativas, por lo que podría resultar un programa útil para desarrollarse en las aulas.

Uno de los programas con más renombre para implementar en el aula ordinaria es el *Fluency-Oriented Reading Instruction* (FORI) (Kuhn y Schwanenflugel, 2006; Stahl y Heubach, 2005), diseñado para reorganizar la enseñanza regular de la lectura haciendo hincapié en el desarrollo de la fluidez. El programa está dividido en tres partes: a) una lección habitual de la lectura, pero con algunas variaciones que incluyen la lectura repetida y la tutoría entre pares; b) un período de lectura independiente en el colegio y c) la lectura en el hogar. Para llevar a cabo el FORI los autores proponen las siguientes actividades diarias:

- a) Lunes: El profesor comienza leyendo un texto en voz alta mientras los alumnos le siguen en silencio. Luego, se comenta la historia con el fin de extraer las ideas principales. Los días posteriores, después de leer el texto, se realizan varias actividades para comprender la historia como revisar el vocabulario clave, generar preguntas por parte de los estudiantes, realizar mapas conceptuales, etcétera.
- b) Martes: Los alumnos leen el texto realizando una lectura en eco, es decir, el profesor lee oraciones del texto y los alumnos las repiten en voz alta.
- c) Miércoles: Los alumnos realizan una lectura a coro.
- d) Jueves: Los alumnos realizan una lectura en parejas. Luego, los alumnos llevan el texto a casa para leer a sus padres u otra persona que haga de oyente. Los alumnos con dificultades lectoras llevan un texto adicional y los que leen de manera fluida se les anima a elegir un texto nuevo y leerlo.
- e) Viernes: El profesor puede trabajar la lectura con otros tipos de textos. Por ejemplo, textos informativos que se incluyen en el libro del alumno y revisar el contenido de la historia. Otras veces, los estudiantes podrán representar en una obra de teatro el texto leído durante la semana. También se destina tiempo para que los escolares lean de forma independiente o en parejas. El tiempo dedicado a esta actividad puede variar de 15 minutos al comenzar el año escolar a 30 minutos al finalizarlo.

Stahl y Heubach (2005) probaron el FORI en 105 alumnos de 2º de primaria, 4 aulas el primer año y 9 el segundo. Al terminar el programa los autores observaron un aumento promedio del rendimiento lector correspondiente a 1,88 años de trabajo escolar al finalizar la primera aplicación del programa y de 1,77 años en la segunda. Es decir, todos los estudiantes que comenzaron el curso

con un nivel lector muy inferior, excepto dos, consiguieron leer a su nivel o por encima de este al terminar el curso. Para evaluar el aumento de la velocidad lectora se realizaron tres controles durante el año en una muestra de los participantes. Los resultados de uno de estos controles mostraron que el lunes los niños leían en promedio 78 palabras correctas por minuto y el viernes habían aumentado a 121. En cuanto a la exactitud lectora se observó que al finalizar el programa esta era de un 95 %. Los datos cualitativos informaron que para los padres no parecía un esfuerzo extra el tener que leer con los escolares. En general, los estudiantes disfrutaron de la lectura en casa y creían que eso les hacía mejores lectores. En cuanto a la lectura en parejas, los datos indicaron que hubo una relación positiva entre los compañeros de lectura. En relación a la lectura independiente, se observó que todos, excepto un estudiante, elegían libros que estaban a su nivel o cercano a él. Los alumnos eran capaces de leer el libro elegido con un 95,5 % de exactitud promedio. Stahl y Heubach, concluyeron que las 13 aulas donde implementaron el programa FORI mejoraron significativamente su rendimiento lector, en comparación a los resultados realizados durante un año escolar con enseñanza convencional. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura orientada a la fluidez lectora fue más eficaz.

### **1.5.2. Lectura independiente.**

El segundo gran enfoque de enseñanza que la investigación ha vinculado con el desarrollo de la fluidez es la lectura independiente (NICHD, 2000). Se define como todos los esfuerzos formales que los alumnos realizan por su propia

cuenta, impulsados, generalmente, por el profesor para incrementar el placer por la lectura o la exposición a los libros (Armbruster et al., 2001; NICHD, 2000). Existe una idea generalizada entre los investigadores en relación al aprendizaje de la lectura, que a leer se aprende leyendo, existiendo un acuerdo sobre el valor de su práctica habitual para formar lectores eficaces.

Una línea de investigación relacionada con el fomento de la lectura independiente proviene de estudios que vinculan la cantidad de lectura con una mejora de la competencia lectora. Varios estudios concuerdan en señalar que cuanto más se lee, mayor es nuestro vocabulario, el conocimiento del mundo, la capacidad lectora, etcétera. Stanovich (1986) manifestó la evidente relación que hay entre la fluidez y la cantidad de lectura que realiza un lector. Señaló que los lectores fluidos son propensos a leer mucho más que los que carecen de fluidez; ya que, generalmente, estos últimos leen textos inadecuados para su capacidad lectora, resultándoles muy difícil la tarea de leer y, por lo tanto, la evitan. Esta desigualdad en las experiencias con la lectura ha sido llamada por Stanovich (1986) el “efecto Mateo”, haciendo referencia a un verso de la Biblia que relata cómo los ricos se hacen más ricos y los pobres se hacen más pobres:

Los niños que leen bien y que tienen un buen vocabulario leerán más, aprenderán más significados de las palabras y, por lo tanto, leerán aún mejor. Los niños con un vocabulario insuficiente —que leen lentamente y sin disfrutar [de la lectura]— leen menos y, en consecuencia, tienen un desarrollo más lento del conocimiento del vocabulario, que impedirá un mayor crecimiento de su capacidad lectora (1986, p. 381).

Así, la brecha entre lectores fluidos y no fluidos se extiende cada vez más. Esta idea ha sido comprobada más tarde en dos estudios del NAEP (Daane et al., 2005; Pinnell et al., 1995) con amplias muestras de alumnos de 4º de primaria. En concreto, Pinnell et al. (Pinnell et al., 1995) examinaron el vínculo entre la fluidez y las actividades lectoras desarrolladas fuera del aula. Observaron una relación positiva entre ambas variables. Los alumnos con un nivel alto de fluidez tenían más probabilidades de haber leído al menos un libro fuera del colegio en los meses de vacaciones que los alumnos menos fluidos. También, acudir voluntariamente a las bibliotecas como fin recreativo fue relacionado positivamente con los lectores fluidos. Asimismo, estos escolares manifestaron tener mayores oportunidades para elegir los libros que leían en sus aulas. Pinnell y sus colaboradores concluyeron que sería inapropiado inferir una relación causal entre la fluidez y las actividades de alfabetización a partir de estos datos. Sin embargo, se debe considerar que el lector fluido lee de forma independiente con más frecuencia porque le resulta una experiencia cómoda y agradable.

Parece evidente pues que para quienes la lectura resulta una tarea difícil la eviten. Como resultado, estos estudiantes tienen una menor exposición a los textos, lo que conduce a un retraso en el desarrollo de la automaticidad. Este retraso, a su vez, frena otras habilidades lectoras como son la comprensión, el incremento del vocabulario o la lectura prosódica.

Cunningham y Stanovich (1991) realizaron un estudio de correlación en el que evaluaron el grado de exposición a los textos y su relación con la competencia lectora en alumnos de 4º y 5º de primaria. Estos autores encontraron que la exposición a los libros tenía un impacto significativo en la

fluidez, el vocabulario, el reconocimiento de las palabras y la ortografía de los estudiantes. Incluso, encontraron diferencias significativas en la capacidad de lectura general.

Para que los estudiantes puedan practicar la lectura es necesario conceder el tiempo y el espacio adecuado para realizar tal actividad. Anderson, Wilson y Fielding (1988) investigaron los hábitos lectores de 155 estudiantes de 5º de primaria fuera de la escuela y observaron que 15 minutos diarios de lectura independiente puede exponer a los estudiantes a más de un millón de palabras en un año. Según sus hallazgos, los autores indicaron una serie de sugerencias para que el tiempo dedicado a la lectura independiente sea más productivo en el desarrollo de la fluidez:

- Enseñar a los estudiantes a seleccionar los libros de acuerdo a su capacidad lectora y en función de sus intereses.
- Hacer que la elección de libros sea parte de una actividad regular del aula.
- Sugerir a los alumnos que se recomienden libros unos a otros.
- Destinar tiempo para que los alumnos discutan acerca del texto después de haber leído en silencio.
- Involucrar a la familia dándoles consejos de cómo fomentar la lectura.

La fluidez lectora ha sido asociada, generalmente, con la lectura oral. Sin embargo, como la lectura silenciosa es una forma de leer muy extendida en toda la etapa escolar, se piensa que la enseñanza de la lectura oral vale la pena si repercute positivamente en la comprensión de la lectura en silencio (Reutzel, Jones, Parker y Smith, 2008; Reutzel, Petscher y Spichtig, 2012). Es decir, una mejora en la fluidez de la lectura oral debería tener un efecto positivo sobre la lectura en silencio, ya que los componentes básicos de la fluidez —exactitud,



automatización y prosodia— son esenciales para la lectura silenciosa (Rasinski, 2010).

Entidades educacionales, públicas y privadas, impulsadas por la convicción de que la capacidad lectora está estrechamente relacionada con el tiempo que se dedica a leer, han creado programas especiales para que los profesores estimulen a sus alumnos a leer por su cuenta en la escuela o en sus casas. Si bien el formato y la aplicación de estos programas pueden variar, en general, comparten los principios de autoestimulación, autoselección e imitación de las conductas lectoras. Quizá el programa de fomento de la lectura independiente más popular entre los maestros es *Sustained Silent Reading* (SSR) o lectura silenciosa sostenida. Este programa consiste en la instauración diaria de un espacio de tiempo para practicar la lectura silenciosa y sin interrupciones dentro del aula. Para aplicarlo basta que los alumnos elijan un libro y lo lean entre 10 y 20 minutos diarios. En este período los estudiantes se dedican únicamente a leer y sin ningún tipo de supervisión. Mientras esto sucede, los profesores y otros adultos presentes en ese momento en el aula también pueden realizar esta actividad. En los días siguientes, se vuelve a repetir el mismo procedimiento utilizando el mismo texto u otro que sea de mayor interés.

Sin embargo, los datos de la investigación existentes prestan poco apoyo a SSR y otros procedimientos similares que fomentan la lectura independiente. En concreto, los expertos del NICHD (2000) concluyeron que la evidencia aportada por 14 estudios analizados fue muy débil para sostener que la lectura independiente incrementó el rendimiento lector. La mayoría de estos estudios se centraron en técnicas de lectura silenciosa donde los estudiantes leían sin o con escasa retroalimentación del profesor. Ninguno de estos estudios trató de medir

los efectos de la lectura independiente sobre la fluidez. En cambio, la mayoría examinó el impacto del incremento de la cantidad de lectura sobre el rendimiento lector a través de pruebas estandarizadas o informales. Solo un estudio de los 14 hizo un seguimiento de la cantidad real de lectura realizada por los estudiantes.

Uno de estos estudios es el de Langford y Allen (1983), que examinaron el impacto de la SSR sobre el rendimiento y las actitudes hacia la lectura en 11 aulas de 5º y 6º de primaria. Estas fueron asignadas aleatoriamente a las condiciones de lectura silenciosa sostenida ( $n = 131$ ) o de control ( $n = 119$ ). Los estudiantes del grupo control aprendieron acerca de la salud y la higiene personal, mientras que el experimental llevó a cabo el SSR. El estudio no informa de la duración del programa. Pero los autores observaron que hubo ganancias en la exactitud lectora del grupo experimental, aunque estas fueron muy pequeñas. Tampoco se encontraron diferencias en la actitud de los estudiantes hacia la lectura.

Holt y O'Tuel (1989) realizaron un estudio con 201 estudiantes de 7º y 8º grado para medir los efectos de la lectura y escritura silenciosa sostenida. Los alumnos fueron divididos en grupo experimental y control en cada nivel. Todos los grupos siguieron con la enseñanza habitual de la lectura, pero durante 10 semanas los grupos experimentales dedicaron 3 días a la semana a leer en silencio durante 20 minutos y 2 días a escribir sin interrupciones durante el mismo tiempo. Al finalizar el programa se observó que los estudiantes de 7º grado del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas que el grupo control en las medidas de lectura, escritura y actitudes hacia la lectura. Los

estudiantes de 8º grado del grupo experimental puntuaron significativamente más alto que el grupo control en escritura.

Existen algunos argumentos de por qué el tiempo dedicado a leer en silencio parece producir solo pequeñas ganancias en la lectura. Uno de ellos es que los estudiantes pueden pasar el tiempo de lectura soñando despiertos, hablando o realizando otras actividades (Kuhn y Stahl, 2003). También, es difícil para los maestros evaluar la fluidez y realizar una adecuada retroalimentación. Por otro lado, los estudiantes tienden a elegir textos que son inapropiados para su nivel lector, leyendo aquellos que no amplían su vocabulario ni mejoran su comprensión (Kuhn y Stahl, 2003).

Para los integrantes del NICHD (2000) existe escasa evidencia para afirmar que la lectura en silencio produce mejoras en el rendimiento lector, debido a que la mayoría de los estudios al respecto provienen de investigación correlacional en lugar de investigación experimental. Por tal razón, solicitaron a la comunidad científica más investigación de este tipo para profundizar acerca del potencial de la lectura silenciosa en el desarrollo de la fluidez. Haciendo eco de esta llamada, algunos investigadores se han interesado en examinar el efecto de la lectura silenciosa sobre la fluidez y otras habilidades lectoras, diseñando nuevos programas para su fomento (Denton et al., 2011; Reutzel et al., 2008; Reutzel et al., 2012). De esta forma, se intenta enmendar algunas prácticas como la falta de interacción y apoyo del profesor, el escaso control del tiempo dedicado a la lectura, la falta de responsabilidad de los alumnos con la ejecución de la tarea, todas cuestiones muy criticadas en el programa SSR (Worthy y Broaddus, 2002).

Reutzel et al. (2008) plantearon un programa alternativo a SSR que llamaron *Scaffolded Silent Reading* (ScSR). En este programa, el profesor juega un rol más activo y los estudiantes deben responsabilizarse del cumplimiento de la actividad. Entre otras tareas, los profesores enseñan a sus alumnos a cómo seleccionar los libros según su nivel lector y guían su elección cerciorándose de que lean diversos géneros, aunque los alumnos tienen la libertad de elegirlos. Durante la lectura el profesor observa y controla el trabajo de los estudiantes a través de una reunión individual, en la que los escucha leer en voz alta, les hace comentarios y preguntas acerca del libro y acuerdan un objetivo para completar la lectura del mismo en un plazo específico. Después de terminar, los alumnos deben realizar algún proyecto de lectura relacionado con el libro que leyeron y que tienen que compartir con sus compañeros, como la elaboración de un cartel de algún personaje o un mapa conceptual de la historia.

Para determinar la eficacia del ScSR sobre la fluidez y la comprensión, Reutzel et al. (2008) realizaron un estudio durante un año con 72 escolares de 3º de primaria, que fueron asignados al grupo ScSR o al de lectura oral repetida y guiada. Al finalizar la investigación, Reutzel y sus colaboradores encontraron que los estudiantes de los grupos que usaron ScSR obtuvieron ganancias considerables en reconocimiento de palabras, fluidez, expresión y comprensión. Sin embargo, estas ganancias fueron estadísticamente similares a las obtenidas por el grupo que realizó la lectura repetida guiada. Los autores concluyeron que estos resultados indican que ScSR puede ser una estrategia complementaria, viable y motivadora para los estudiantes, en la que se obtienen resultados similares a los conseguidos por la difundida lectura repetida guiada.

En otro estudio, Reutzel et al. (2012) exploraron los efectos de un programa de fluidez de lectura silenciosa guiada, llamado *Reading Plus* (RP), en escolares de 3º de primaria, que se asignaron al grupo tratamiento (n = 40) y al grupo control (n = 40). Estos alumnos tenían problemas lectores y habían repetido curso. Ambos grupos siguieron un programa propuesto por su comunidad escolar. Pero, el grupo control además siguió uno de los tres programas disponibles dirigido a aumentar la velocidad. Mientras que el grupo experimental recibió el RP en sesiones online. Finalizado el programa, Reutzel y sus colaboradores observaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo tratamiento en una de las evaluaciones de velocidad y comprensión lectora aplicadas. En una segunda prueba no observaron diferencias significativas a pesar de las altas puntuaciones que obtuvieron en el posttest. De acuerdo con los autores, el programa RP puede ser para los profesores una herramienta útil y eficaz, que ofrece a los estudiantes con dificultades una mayor práctica de la lectura silenciosa.

En definitiva, hasta hace algunos años los resultados encontrados en la investigación presentaron poca o ninguna evidencia que sustente que los procedimientos de lectura independiente mejoren la fluidez lectora (Armbruster et al., 2001; NICHD, 2000; Osborn et al., 2003). Sin embargo, tampoco se ha encontrado evidencia que rechace la utilización de estos procedimientos. En la actualidad, se observa un cambio de tendencia, ya que se están llevando a cabo más investigaciones experimentales para examinar los efectos de programas que fomentan la lectura independiente sobre la fluidez y otras competencias lectoras.

### **1.5.3. Estudios de intervención en fluidez en España.**

Los programas de intervención dirigidos a desarrollar la fluidez lectora en nuestro idioma son escasos. En los últimos años, se han publicado en España algunos trabajos que presentan programas de intervención para mejorar esta competencia. Uno de estos programas es el denominado *Velocilector* (Soriano et al., 2012). Se trata de un programa multicomponente para mejorar la fluidez y la comprensión de niños con dificultades lectoras, que incluye actividades de lecturas repetidas, conciencia fonológica y decodificación grafema-fonema. Dicho programa fue implementado con 22 estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y 13 años, durante 40 sesiones individuales, tres veces por semana (Soriano, Miranda, Soriano, Nievas y Félix, 2011). La rutina que siguieron fue una combinación de la lectura repetida en voz alta y de forma silenciosa, de textos o fragmentos de textos, con el entrenamiento fonético de las palabras en las que habían cometido algún error. Los participantes del estudio obtuvieron ganancias estadísticamente significativas en lectura de palabras, de pseudopalabras y de textos, pero no en la comprensión. En otro estudio realizado con 20 alumnos con dislexia se obtuvieron resultados similares (Soriano et al., 2012).

Del mismo modo, Valdebenito y Durán (2013) implementaron un programa de lectura en parejas para promover la mejora de la fluidez y la comprensión lectora. En él participaron estudiantes de 2º a 5º de primaria de 4 centros educativos, divididos en grupo de intervención ( $n = 127$ ), con modalidad de tutorías fija y recíproca, y grupo de comparación ( $n = 120$ ). Los alumnos receptores del entrenamiento realizaron actividades secuenciadas en

anticipación a la lectura y establecimiento de hipótesis, tres lecturas en voz alta (tutor, tutor-tutorado, tutorado), comprensión inferencial del texto leído y lectura final del tutorado. Finalizado el programa se observó que el grupo de intervención obtuvo ganancias significativas sobre la fluidez (entendida como velocidad) y la comprensión, en comparación a los alumnos que no recibieron el programa.

Por su parte Serrano, Ortega y Defior (2012) diseñaron un programa informático para mejorar la fluidez de estudiantes con dislexia, que fusiona la lectura acelerada y la lectura repetida con actividades de refuerzo de la conciencia fonológica, las reglas de correspondencia grafema-fonema y de los patrones ortográficos. Se trata de una intervención estructurada, secuencial (desde la lectura de sílabas hasta la de textos), individualizada y adaptada al ritmo de los alumnos. Las autoras aplicaron el programa a tres escolares con dislexia de 2º y 5º de primaria, y a un estudiante universitario durante 6 semanas, a razón de 4 sesiones semanales consecutivas. Los resultados mostraron que el programa fue eficaz en la mayoría de las habilidades evaluadas como la exactitud y la velocidad de palabras, pseudopalabras y textos; la comprensión lectora; el conocimiento ortográfico, entre otras.

Como se puede advertir, los estudios citados únicamente consideraron como mediciones de la fluidez lectora la velocidad y la exactitud. Hasta la fecha no hemos encontrado un estudio en el que se trabaje conjuntamente las medidas mencionadas y la prosodia. Por lo tanto, vemos necesario desarrollar programas enfocados a la mejora de la fluidez lectora que contemplen todos sus componentes.

## **1.6. Reflexiones Finales**

La fluidez lectora es una de las habilidades necesarias para la lectura experta. Las definiciones existentes en relación con esta competencia son diversas, sin haber todavía un consenso en los elementos que la componen. Algunas destacan únicamente la exactitud y la automatización, mientras que otras consideran a la prosodia como su componente principal. Centrarse en uno u otro elemento deriva en una visión sesgada del término, que perjudica su enseñanza y evaluación. Sin embargo, cada vez hay mayor acuerdo en considerar a la fluidez lectora como un proceso evolutivo, relacionado con la comprensión lectora, que incluye la exactitud, la automatización y la prosodia, y que forma parte tanto de la lectura oral como de la silenciosa. Es decir, la fluidez es entendida como una habilidad multidimensional en la que sus elementos son interdependientes y necesarios para una lectura comprensiva y una competencia lectora eficaz

Cuando una persona lee un texto rápido, con exactitud y expresión es probable que también lo esté comprendiendo. Así, parece que la capacidad para leer fluidamente es un indicador de que se comprende lo que se lee. Dos líneas de investigación han intentado explicar la relación entre la fluidez y la comprensión, una desde la automatización y otra desde la prosodia. En ambas se ha demostrado una conexión estrecha entre estos dos componentes de la lectura. Sin embargo, aún no está clara la naturaleza ni la forma en que se da este vínculo.



Con relación a la evaluación de la fluidez, se ha constatado que muchos estudios no incluyen como medida a la prosodia, teniendo en cuenta solo la velocidad y la exactitud, sus elementos más cuantificables. Se ha observado que para medir esta habilidad desde una visión multidimensional es necesario contar con instrumentos válidos y fiables como las escalas, pues a diferencia de las medidas espectrográficas son más accesibles para los educadores. Es necesario, por tanto, no olvidar a la prosodia como un elemento más de la fluidez y tenerla presente en su evaluación. Valorar el nivel de expresión que tienen los escolares es importante para determinar si una intervención en este aspecto es necesaria.

En la investigación se ha señalado que la fluidez lectora es un aspecto crítico para los alumnos con dificultades, ya que al no leer con exactitud ni con la velocidad y la expresión adecuadas es probable que tengan serias dificultades para comprender lo que leen. Para conseguir remediar sus falencias en fluidez se requiere de mucha exposición a los textos y horas de práctica. La investigación corrobora esta idea, apoyada por los estudios que avalan el procedimiento de lecturas repetidas. Así pues, se ha observado que la mayoría de los programas de intervención presentados en este capítulo producen mejoras en la fluidez de los estudiantes con y sin dificultades en la lectura. Las evidencias indican que los programas que utilizan procedimientos de lectura repetida asistida obtienen mejores resultados para el desarrollo de la fluidez. Por otro lado, se observa que estos procedimientos comparten varios aspectos que contribuyen al desarrollo de la fluidez, entre ellos, la retroalimentación o feedback, la práctica intensiva de la lectura, la adaptación de textos según el interés o el nivel del estudiante y el modelado. También, hemos visto que a pesar de que existe un acuerdo en incluir a la prosodia como parte de la fluidez, aún

son pocas las investigaciones que la han incorporado en sus programas de intervención.

Entre los procedimientos que comparten la práctica de la lectura repetida asistida, se ha observado que uno de los más completos y del que se obtienen mejores resultados en el aumento de la fluidez es el teatro de lectores. Este es un procedimiento interactivo, que entusiasma y motiva a los escolares al mismo tiempo que promueve el desarrollo de la fluidez. Ofrece además la oportunidad de practicar la lectura repetida con un propósito auténtico. A su vez proporciona un entorno de aprendizaje cooperativo, donde los alumnos con diferentes habilidades pueden trabajar unidos para conseguir objetivos comunes.

Sin embargo, no deberíamos rechazar la práctica adicional de la lectura independiente en las aulas y fuera de ellas. Consideramos que este modo de lectura es un importante complemento para promover el gusto por la lectura e implicar a los estudiantes en su aprendizaje.



## **Capítulo 2. El Teatro de Lectores**

---

### **Características, Beneficios y Criterios para la Elección de Textos**



Revisados los principales programas de intervención para desarrollar la fluidez lectora en el capítulo 1, se ha considerado que la mejor opción para mejorar esta habilidad en los niños con dislexia es el teatro de lectores o lectura dramatizada. El objeto de este capítulo es ofrecer un panorama más amplio respecto a las características que lo distinguen de una representación teatral típica y a los beneficios que tiene tanto para los estudiantes como para los profesores. Posteriormente, ahondaremos en las claves y los criterios a tener en cuenta para escoger los textos más apropiados para llevar a cabo un programa de teatro de lectores.

## **2.1. Características del Teatro de Lectores**

Aunque el teatro de lectores pertenece al movimiento tradicional de teatro, existen ciertas particularidades que lo distinguen de su forma más común. Los investigadores (Martínez et al., 1998/1999; Rinehart, 1999; Tyler y Chard, 2000; Worthy, 2005; Worthy y Prater, 2002) coinciden en señalar que la característica más importante de este procedimiento es ofrecer a los estudiantes un motivo justificado para releer un texto: transmitir la historia a una audiencia. De este modo, no se trata de una lectura repetida solo para conseguir leer el texto más rápido y con mejor exactitud, sino que requiere de una praxis previa, que se traduce en “ensayos” y que puede llevarse a cabo de varias maneras (e.g. lectura a coro, lectura en eco, lectura en parejas, etc.), para reproducir posteriormente la lectura ante un público. Así pues, la estrategia de teatro de lectores reúne las condiciones de un ambiente lector significativo y facilitador del aprendizaje. Esta

característica inherente del teatro de lectores permite a los estudiantes mantener el interés por la actividad en el tiempo, sin provocar cansancio o aburrimiento, al contrario de lo que sucede cuando se repite la lectura de un texto sin una intención auténtica. Al respecto, Rasinski (2010) expresó que el teatro de lectores es una herramienta valiosa para desarrollar la lectura y compartir el significado de los textos con los demás.

La segunda singularidad de esta técnica radica en que los escolares leen el texto en lugar de memorizar sus partes. Ello les permite centrar la atención en la lectura y transmitir al público la comprensión de la misma, consiguiendo que los personajes puedan “volverse reales” con su propia voz. Comúnmente, en una obra de teatro tradicional los profesores junto a sus alumnos dedican mucho tiempo a preparar el texto, por lo que tienen que preocuparse de ensayar varias veces después de sus horarios de clases y, principalmente, de memorizar sus líneas. Dicha situación puede frustrar a los estudiantes que tienen poca capacidad para memorizar el texto y demanda un mayor desafío para los que tienen tanto problemas con la lectura como con la memoria. Worthy (2005) indicó que aunque la representación de una obra teatral puede ser una experiencia grata y enriquecedora, los beneficios que se obtienen a través de esta actividad no son iguales para todos los alumnos. Generalmente, a los más tímidos o a los que tienen dificultades o actitudes negativas hacia la lectura se les pide representar roles más pequeños o simplemente no actúan en la obra. En el teatro de lectores es menos frecuente que ocurra alguna de estas situaciones, ya que los escolares tienen el texto durante toda la preparación y representación de la obra. Así, todos tienen las mismas oportunidades para leerlo, sin el esfuerzo que conlleva memorizar los diálogos.

Otra de las características del teatro de lectores es que a diferencia de una obra de teatro convencional, el uso de movimientos y elementos como la escenografía, el vestuario, el maquillaje y los accesorios no son necesarios. Estos, sin embargo, pueden enriquecer la actividad, así como captar la atención de la audiencia, pero no son considerados parte ni finalidad de esta forma de teatro. Si han de usarse, deberían ser sencillos, de manera que el público pueda imaginar el contexto original de la historia. Además, los gastos que pudieran suponer estos elementos, se minimizan en el teatro de lectores.

En cuanto al espacio físico en el que se puede llevar a cabo el teatro de lectores, no hay por qué utilizar únicamente un salón de actos, tanto para los ensayos como para la representación final. Dicha actividad puede efectuarse en el aula común o en cualquier otro lugar que cumpla con el requisito de estar insonorizado o ser menos propenso a los ruidos. Asimismo, los movimientos al ser nulos o escasos permiten una distribución de los alumnos en el espacio bastante sencilla, pudiendo estar sentados o de pie, alineados frente a la audiencia, con sus guiones en la mano o apoyándolos en algún tipo de soporte como se muestra en la figura 3.



*Figura 3. Representaciones de un teatro de lectores en el aula. Adaptado de “Readers theatre”, por S.Williams, 2003, Teaching Thinking, 12, pp. 6 y 11.*

Otra de las características del teatro de lectores se refiere al tiempo destinado a los ensayos y a la representación final de la obra. El teatro de lectores se puede adaptar fácilmente al período ordinario de las clases, porque es una actividad que puede durar unos días o un par de semanas. Como ejemplificación del tiempo destinado al teatro de lectores en un aula ordinaria



citamos el estudio de Millin y Rinehart (1999), donde los alumnos dedicaron una semana a preparar el texto y representar el guión, invirtiendo 40 minutos al día en los ensayos. En el estudio de Rinehart (1999) el promedio de tiempo dedicado a la preparación del teatro de lectores fue de cinco días, con ensayos de 15 a 20 minutos diarios. Otro ejemplo es el programa de cinco sesiones de Martínez et al. (1998/1999), en el cual los niños trabajaron en períodos de 30 minutos diarios y tuvieron la oportunidad de leer los textos en numerosas ocasiones. En el momento de la representación de la obra, los estudiantes habían leído los guiones una media de quince a veinte veces. Así pues, dado que el teatro de lectores requiere menos tiempo de preparación que la representación de una obra de teatro, se transforma en una herramienta accesible, sencilla y fácil de implementar por los maestros en el aula o de formar parte de programas de intervención enfocados a satisfacer las necesidades específicas de algunos estudiantes. En este sentido, Worthy y Prater (2002) señalaron que el teatro de lectores puede ser una actividad habitual del aula, en lugar de limitarse a ocasiones especiales como ocurre con las obras de teatro tradicionales. Además, los alumnos pueden sentirse orgullosos de haber participado en un proyecto sencillo e integrado en sus actividades ordinarias, en el que sus esfuerzos se ven recompensados (Black y Stave, 2007).

La labor del profesor juega un papel crucial en la implementación exitosa de un programa de teatro de lectores, ya que es el único adulto que interviene en el proceso de preparación de la obra. Él es quien hace las veces de productor, de director de la representación y escritor de los guiones, cuando decide escribirlos o editarlos él mismo. Además, es el encargado de decidir el tiempo que se

destinará a cada obra y cómo se organizarán las actividades. Las tareas principales del profesor durante la realización de un teatro de lectores son:

- Asignar los personajes.
- Resolver dudas acerca del vocabulario desconocido.
- Incentivar a los alumnos para crear y dar vida a los personajes durante los ensayos.
- Modelar la lectura.
- Realizar la retroalimentación necesaria para ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad lectora.
- Instruir a los alumnos algunos conceptos básicos del teatro.

En relación con una de estas responsabilidades, Garzón y sus colaboradoras (2008) concluyeron en su estudio que la retroalimentación otorgada por los maestros permitía a los estudiantes mejorar la fluidez sin que ello les afectase a su confianza en su rendimiento.

Finalmente, el maestro debe sentirse involucrado en su propio proceso de aprendizaje, que le servirá para realizar ajustes y mejoras en los programas de intervención de teatro de lectores que lleve a cabo.

Además de las características señaladas, la audiencia también es un elemento primordial dentro del teatro de lectores, ya que es a esta a quien va dirigida la obra. El público se convierte en parte del teatro de lectores al escuchar e imaginar los detalles de las escenas y acciones, transmitidas a través de las voces de los lectores. Así, el hecho de leer un texto en voz alta y de manera fluida permite a la audiencia crear significados personales e interpretar lo que escucha. Por otro lado, los niños se esfuerzan de forma especial cuando presentan la obra ante un público, motivo por el cual su presencia en la

representación final es un incentivo extra para practicar la lectura. La audiencia debería estar integrada por grupos pequeños, de preferencia personas conocidas por los alumnos para evitar que se sientan intimidados con su presencia, sobre todo en un principio. Puede estar compuesta por estudiantes de varios cursos, padres, amigos, profesores, funcionarios de la administración del colegio, etcétera.

Por último, el hecho de que los textos en el de teatro de lectores tengan que leerse varias veces, permite a los alumnos conocerlos en profundidad antes de que se representen. Así, previamente a la lectura en voz alta, los alumnos junto con su profesor realizan otras actividades orientadas a conocer el texto, como escuchar un modelo de lectura fluida, observar las ilustraciones de la historia (si es el caso), identificar los personajes, recibir explicaciones acerca del significado de las palabras desconocidas, hacer inferencias sobre lo que han escuchado, entre otras. Estas actividades previas a la lectura ayudan a los alumnos a comprender mejor los textos, facilitando también la práctica de los ensayos y la representación final. Sin embargo, las tareas mencionadas son menos frecuentes en las obras de teatro tradicional, donde generalmente se les asigna un personaje que no ha sido elegido por ellos, se les insta a leer para memorizar sus diálogos, a construir los personajes en solitario y muchas veces a leer el texto completo sin llegar a profundizar en él. Así pues, las actividades realizadas para comprender los textos son especialmente importantes para que los niños puedan desenvolverse mejor y disfrutar del teatro de lectores, especialmente los que son más tímidos o los que tienen problemas con la lectura.

## **2.2. Beneficios del Teatro de Lectores**

El teatro de lectores, como actividad que permite practicar la lectura en un contexto flexible y significativo, además de desarrollar la fluidez, promueve una serie de aspectos beneficiosos para los alumnos. Diversos autores (Black y Stave, 2007; Flynn, 2004; Rinehart, 1999) han señalado que se trata de una herramienta que integra los diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Tal y como se comentó en el capítulo 1, el componente clave del teatro de lectores es la lectura repetida, estrategia que favorece el desarrollo de diversos aspectos de la competencia lectora como la exactitud, la automatización, la expresión, el vocabulario, entre otras. También se ha señalado que el teatro de lectores es una herramienta útil para aumentar la motivación, la confianza y las actitudes hacia la lectura (Corcoran y Davis, 2005; Garzón et al., 2008; Keehn et al., 2008; Martínez et al., 1998/1999; Millin y Rinehart, 1999; Rinehart, 1999) y para promover el trabajo en grupo (Stayter y Allington, 1991; Black y Stave, 2007; Rinehart, 1999; Tyler y Chard, 2000; Uthman, 2002), entre otros beneficios que se verán a continuación.

### **2.2.1. Desarrolla las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.**

Cuando se lleva a cabo el teatro de lectores, la mayoría de las relecturas se realizan en voz alta, mejorando la capacidad de escuchar de los que siguen la lectura. Los escolares deben estar atentos a todas las situaciones que ocurren

durante las lecturas grupales. Por ejemplo, deben escuchar las interpretaciones que sus compañeros hacen de los diálogos, escuchar los conocimientos previos que tienen acerca de la estructura interna y externa del texto; intervenir en el momento que les corresponde y no entorpecer la comunicación cuando están hablando sus compañeros. Aprender a escuchar ayuda a los escolares a aceptar las opiniones de los demás sin juzgarlas, lo que va a beneficiar la toma de acuerdos respecto a la interpretación del texto. Del mismo modo, el estar atentos a lo que sucede en su grupo de trabajo, les permite ser más conscientes de los errores que cometen, autocorregirse, recibir correcciones de sus pares y corregir a los demás. En definitiva, mejorando la capacidad de escuchar, los estudiantes mejoran sus relaciones con los demás, pueden comprender que sus problemas son comunes a otros niños, aceptar sus frustraciones y así ser más tolerantes consigo mismos y con sus pares.

Del mismo modo, el teatro de lectores puede mejorar la capacidad de dicción y expresión. El hecho de que los alumnos tengan que narrar una historia a través de sus voces, les permite utilizar el lenguaje explorando diversas formas de transmitirla, además de reforzar la pronunciación correcta de las palabras y los aspectos tonales del habla. En este sentido, el texto teatral en su esencia se presta naturalmente para trabajar la expresión, porque es un texto que contiene diálogos. Permite trabajar, por ejemplo, las diversas tonalidades que se le pueden imprimir a la voz para transmitir las emociones de los personajes que aparecen en la historia: el miedo, la alegría, la tristeza... Del mismo modo, les ayuda a fomentar su imaginación y la creatividad, pues tienen que buscar la forma más adecuada para que sus personajes sean entendidos por sus pares y por la audiencia. El teatro de lectores, sin dudas, fomenta la capacidad de

expresión de los escolares, lo que permite mejorar la interpretación de la lectura para que la historia se vuelva más real. La necesidad de tener que leer el texto con claridad y expresión para que los oyentes comprendan la historia, mejora las habilidades tonales de los estudiantes.

Por otro lado, los escolares no solo pueden mejorar sus habilidades tonales y expresivas en la lectura, sino también mejorar la forma de comunicarse con sus compañeros. Es decir, en los ensayos los alumnos tienen que manifestar sus opiniones y conocimientos, pues requieren discutir diversas cuestiones acerca de la obra. Para poder hacerlo es necesario que aprendan a expresar sus ideas de forma ordenada, con el volumen correcto y con la entonación y pronunciación adecuadas.

Así pues, el desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar repercute positivamente en la capacidad lectora, permitiendo que el alumno pueda leer cada vez con mayor entonación, ritmo, seguridad... En definitiva, leer con mayor fluidez para construir el verdadero sentido del texto.

Otro de los aspectos que se desarrollan a través del teatro de lectores es el vocabulario. Como este procedimiento se desenvuelve en un contexto significativo, se puede aprovechar para que los estudiantes conozcan nuevas palabras e incrementen su vocabulario visual, aprendiendo su significado en diferentes situaciones (Black y Stave, 2007; Keehn et al., 2008). Con el teatro de lectores, los niños pueden aprender el significado de las palabras a través de diversas vías. Una de ellas se produce cuando el profesor realiza el modelado de la lectura, ocasión idónea para realizar pequeñas pausas y explicar las palabras que los alumnos desconocen. En esta actividad, el maestro puede utilizar dichas palabras en el contexto de la historia que se está tratando o

presentar ejemplos de ese vocabulario en contextos variados como una manera de ampliar el conocimiento semántico de los alumnos, relacionarlo con las experiencias previas y aumentar la comprensión del texto. Otra forma de incrementar el vocabulario es aquella que se da naturalmente a través de la constante exposición a las palabras (Black y Stave, 2007; Keehn et al., 2008). Debido a que el teatro de lectores hace uso de las relecturas, los niños desarrollan su vocabulario a través de la exposición frecuente a nuevas palabras, el refuerzo y la repetición. Estas formas de aumentar el vocabulario son actividades importantes para los niños que tienen dificultades con la automatización lectora. Black y Steve (2007) señalaron que estos niños pueden leer y comprender las palabras individuales, aunque a veces con mucho esfuerzo, pero no son capaces de anticiparse a lo que sigue en el texto o no se percatan que las palabras forman parte de una frase u oración. Esta situación interfiere en la comprensión de la historia.

McMaster (1998) señaló que cuando el nuevo vocabulario se presenta en el contexto de una representación, los estudiantes forman una imagen mental de las palabras, ya que han tenido la oportunidad de “actuarlas”, manipulándolas visual y auditivamente. Esta idea es coherente con los resultados de la investigación llevada a cabo por Keehn y sus colaboradores (2008), quienes observaron que el programa de intervención basado en el teatro de lectores, que aplicaron a 16 estudiantes de 8º curso, tuvo efectos significativos sobre el aprendizaje de nuevos vocablos. Tales ganancias fueron atribuidas a tres razones: a) los estudiantes tuvieron un alto grado de participación en la lectura de cada guión teatral, b) la constante exposición a nuevas palabras en un contexto significativo y facilitador del aprendizaje y c) la preparación intensiva de

cada personaje o narrador, basada en el significado de las palabras dentro de un contexto determinado en lugar de su definición.

El teatro de lectores también puede ayudar a que los estudiantes adquieran el vocabulario relacionado con diversas disciplinas como Ciencias o Matemáticas. El objetivo de usar guiones de teatro en estas disciplinas es ofrecerles experiencias de aprendizaje activas y diferentes de las que están acostumbrados. De acuerdo con Worthy y Prater (2002), los guiones teatrales son un excelente material para motivar a los estudiantes a aprender nuevos conceptos. La participación de los estudiantes en una actividad de teatro de lectores vinculada a alguna asignatura estimula la retención de hechos y conceptos gracias a la repetición de la lectura. Así pues, el teatro de lectores sería beneficioso como una actividad de refuerzo para que adquieran y definan de forma divertida el nuevo vocabulario afín a las materias presentes en el currículo (e.g. el agua, los triángulos, la fotosíntesis, etc.). Con esta actividad se pretende, además, que los escolares puedan comprender este vocabulario más allá de su propia definición literal. En este sentido, se ha argumentado que el uso de los textos teatrales puede ampliar y fortalecer el conocimiento de un tema específico, conectando la vida diaria de los estudiantes con las experiencias del aula (Rasinski, 2010). De esta manera, cuando las nuevas palabras se definen y se refuerzan en el contexto de un teatro de lectores, los estudiantes tienen ejemplos concretos para comprender las palabras o ampliar el conocimiento de las mismas.

Por otro lado, los alumnos tienen la oportunidad de mejorar las habilidades de lectura gracias a la reiteración oral del texto —que se produce en forma de “ensayos”—, elemento inherente al teatro de lectores. En concreto, una habilidad



que a menudo resulta problemática es la automatización (velocidad y exactitud), pero la práctica constante de la lectura contribuye a ampliar el vocabulario visual y a reducir el esfuerzo que provoca convertir los grafemas en fonemas, mejorando dicha habilidad. Los escolares poco a poco pueden ir leyendo las palabras más rápido, ya que la capacidad mental que antes dedicaban a decodificar las palabras ahora la emplean en automatizar su lectura e interpretar el contenido del texto.

Otros beneficios anexos al teatro de lectores son comunes a la estrategia por naturaleza, como disfrutar de una buena lectura y literatura; interpretar personajes, dándoles vida de una forma dramática; motivar a los alumnos a leer por su propia cuenta como una actividad recreativa, mejorar la comprensión lectora...

En cuanto a los beneficios en las habilidades de escritura, diversos autores aconsejan incorporar al teatro de lectores la adaptación de libros a guiones por parte del profesor o motivar a los alumnos para que los creen (Flynn, 2004; Rasinski, 2010; Rinehart, 1999; Worthy, 2005; Worthy y Prater, 2002; 2009), pues la escritura de guiones es la prolongación natural del teatro de lectores (Rasinski, 2010). Esta habilidad puede ser mejorada a través de la exposición a los textos. A medida que los estudiantes escuchan, leen y representan los guiones, la estructura, el formato y el estilo del texto teatral se hace cada vez más familiar. Es decir, la interacción con el texto les proporciona un buen modelo de escritura, el que pueden extender a sus propios escritos. Para realizar la adaptación de un libro a guión se requiere, además, que los alumnos examinen cuidadosamente el texto, se informen acerca de él, consulten el vocabulario desconocido, etcétera. Esto es, necesitan una comprensión profunda del escrito,

de modo que cuando se transforme en un guión capten el interés del público al que va dirigido.

Al escribir sus propios guiones hay ciertos aspectos que los alumnos pueden desarrollar. Entre estos podemos mencionar el aprendizaje de la estructura y las características típicas de los textos literarios (e.g. cuentos, fábulas, cómics, poesía, etc.); la mejora de la sintaxis, pues podrán analizar cómo se organiza el texto, el orden de las palabras en las frases y oraciones, su longitud... En relación con estos aspectos, los estudiantes también pueden analizar la mejor manera de transmitir los diálogos que escriben, ya que pueden hacerlo literalmente, es decir, tal y como aparece en el texto de origen, o introduciendo toques de humor. También, pueden valorar el uso de las rimas y la reiteración de frases u oraciones para hacer el texto más poético. Asimismo, como hemos dicho anteriormente, pueden desarrollar el vocabulario, aplicando a diversos contextos las palabras aprendidas. En definitiva, cuando los estudiantes escriben sus propios guiones obtendrán un mejor entendimiento de la estructura de los textos teatrales.

Worthy (2005) sugirió que con esta actividad los estudiantes aprenden a escribir y a revisar cuidadosamente los textos con la motivación de captar la atención de la audiencia. Así, el uso del teatro de lectores no solo permitiría que los estudiantes comprendiesen mejor el uso del lenguaje escrito, sino que también los haría más conscientes de su función y los ayudaría a reconocer los patrones de diferentes tipos de textos. Black y Stave (2007) señalaron que la adaptación o creación de guiones tiene el potencial de ampliar el conocimiento de los alumnos en relación a la estructura organizativa de los textos, la intertextualidad, la sintaxis, el vocabulario y la utilidad del lenguaje.

Conviene destacar que si los estudiantes emprenden la tarea de escribir sus propios guiones, es importante que los maestros les enseñen de forma explícita la composición de textos dialogados. Esto les ayudará a familiarizarse con su estructura. En un primer momento se necesitarán muchas horas de práctica y habrá que apoyarles y transmitirles la confianza suficiente para que se sientan capaces escribir por si solos. Con una buena didáctica de composición de textos teatrales, con la experiencia progresiva que los escolares van adquiriendo a través de la lectura de los mismos y su posterior representación, se encontrarán mejor preparados para escribir guiones, ahondar en ellos y hacerlos comprensibles e interesantes para el público. Por tanto, esta técnica de lectura representa un medio valioso para mejorar las habilidades de producción de textos.

### **2.2.2. Aumenta la motivación, la confianza y mejora las actitudes hacia la lectura.**

Para muchos estudiantes que tienen dificultades con la lectura, leer en voz alta les puede provocar tensión, frustración, desmotivación..., llegando a considerar esta tarea como un sacrificio, una tarea inútil y carente de sentido. Sin embargo, estas sensaciones se aminoran a la hora de leer en silencio, ya que se sienten más confiados, tienen la impresión de que lo hacen mejor y sus compañeros no perciben sus errores. Con esta problemática de base, el teatro de lectores parece especialmente adaptado a los alumnos que experimentan estas sensaciones, pues constituye una estrategia viable y efectiva para

animarles a leer en voz alta. El hecho de que esta estrategia tenga un componente lúdico, puede ofrecerles un ambiente lector más agradable y distendido en el que se sientan cómodos y sin presiones añadidas. Además pueden experimentar una sensación de mayor libertad y autonomía al tener la posibilidad de recurrir al texto cuando lo necesiten, ya sea para releer una palabra difícil o mejorar la entonación de sus diálogos. Asimismo, el teatro de lectores puede motivarles a leer en voz alta porque saben que su lectura es para un público que los va a escuchar con atención, que los va a valorar y que les va a manifestar su apoyo, siendo recompensado todo su esfuerzo y dedicación con el calor que este les trasmite.

En diversos estudios se ha informado que los alumnos que siguieron un programa de teatro de lectores mostraron cambios positivos respecto a su motivación, actitud hacia la lectura y confianza en sí mismos. Rinehart (1999) observó que uno de los grandes beneficios que el teatro de lectores reportó a 22 alumnos con serios problemas con la lectura fue el entusiasmo y la motivación que adquirieron. Sus profesores se percataron del aumento de su confianza e incluso de que muchos de ellos se sentían orgullosos de leer delante de sus compañeros. Por su parte, Martínez y sus colaboradoras (1998/1999) notaron cambios en el nivel de confianza de los estudiantes cuando tenían que representar su proyecto frente al público. Hallazgos similares fueron comprobados por Garzón et al. (2008) al observar que los participantes de un programa de teatro de lectores estaban más motivados a leer repetidamente sus diálogos sin sentirse aburridos o cansados. Paralelamente, durante los ensayos, los alumnos fortalecieron su confianza para leer, adquirieron mayor iniciativa y se mostraban menos tensos y más entusiastas. En la misma línea Millin y

Rinehart (1999) notaron un cambio sustancial en la actitud de los estudiantes que participaron en su estudio, tanto hacia la lectura en voz alta como en silencio. Mostraban mayor entusiasmo por la lectura, se esforzaban con los textos diferentes y leían más libros. Incluso los lectores con dificultades se sentían motivados para representar una historia y anhelaban más textos para leer. Otros estudios también han observado un impacto positivo en estos aspectos (Corcoran y Davis, 2005; Keehn et al., 2008).

Profesores de educación primaria también han notado cambios positivos en sus alumnos en estos aspectos después de utilizar el teatro de lectores como procedimiento habitual en sus aulas. En concreto, Uthman (2002) observó que sus estudiantes, previo a la realización del teatro de lectores, carecían del deseo suficiente para leer y aprender unos de otros. Al terminar el programa, pudo ver como ellos estaban dispuestos a hacer lo que más odiaban: leer en voz alta. Así mismo, Young y Rasinski (2009) apreciaron que los alumnos tenían una mayor confianza y motivación para leer, así como el anhelo de entretener al público con su lectura. Casey y Chamberlain (2006) expresaron que "al dar oportunidades a los estudiantes para que releen los guiones con anticipación... aumenta el nivel de confianza... ya que están bien preparados para cada actuación" (p. 18). Worthy y Prater (2002) informaron que los estudiantes se sentían más animados para leer e incluso muchos de ellos llevaban sus textos a casa para practicar con los miembros de su familia. Asimismo, elegían libros para leer sin estar obligados. Estos autores notaron que el entusiasmo que generó el teatro de lectores en los escolares, les llevó a mejorar sus hábitos de lectura en el hogar y en la escuela.

### **2.2.3. Promueve el trabajo grupal.**

Otro de los aspectos positivos del teatro de lectores es que promueve el trabajo en equipo, ya que normalmente se precisa de un grupo de personas para implementarlo. Tyler y Chard (2000) expresaron que la colaboración entre pares es una de las ventajas más atractivas del teatro de lectores. Los escolares pueden conversar, discutir, negociar y escuchar a sus iguales. Esta interacción entre pares permite que los lectores comenten e intercambien tanto sus experiencias personales como los conocimientos previos relacionados con el texto, obteniendo así más información acerca de él, conociéndolo y analizándolo en detalle y planificando y preparando mejor la obra que si lo hiciesen individualmente. Stayter y Allington (1991) señalaron que estudiantes de 7º curso que participaron en un programa de teatro de lectores discutían sus ideas, compartían sus experiencias y examinaban críticamente el texto para comprenderlo mejor.

El trabajar en equipo en el teatro de lectores permite también tomar decisiones más eficaces, más creativas e innovadoras ante problemas que pueden surgir durante la preparación y representación de las obras. Así, el éxito que consigan al finalizarlas va a ser mayor que si los escolares hiciesen el trabajo de forma individual. Black y Stave (2007) expresaron que “como los estudiantes trabajan juntos, su confianza crece, comienzan a verse como parte de un proyecto exitoso y adquieren un sentimiento de orgullo y satisfacción” (p.14).

Asimismo, los escolares no se sienten solos ante la estrategia del teatro de lectores, pues comparten la lectura de sus guiones con otros compañeros. Al ser una actividad compartida, los textos incluso pueden parecerles menos difíciles,

reduciendo así la ansiedad que les puede provocar leer un texto completo sin ayuda. Esto contribuye a aumentar la confianza en sí mismos, porque al sentirse respaldados por sus compañeros, que les apoyan con sus correcciones y les ayudan a resolver las dudas que les surgen durante la lectura, y ver que las responsabilidades están repartidas en la obra, sus sentimientos de fracaso pueden reducirse. Uthman (2002) observó en sus alumnos una buena disposición para dar y recibir ayuda durante los ensayos de las obras, perdiendo así gran parte de la ansiedad cuando tenían que leer en voz alta.

El trabajo colaborativo en un contexto de teatro de lectores podría ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales y sus relaciones interpersonales (Black y Stave, 2007). Los escolares pueden mejorar su empatía a través de la comprensión de las emociones de los personajes y de la transmisión de las mismas a sus compañeros. Asimismo, los alumnos con un nivel de lectura superior pueden desarrollar la tolerancia y la comprensión de las dificultades de los demás, mostrando interés por sus compañeros, ofreciéndoles su ayuda, haciéndoles correcciones... Por su parte, los escolares con dificultades lectoras pueden compartir su problema con otros en su misma situación, empatizando con ellos, revelando sus sentimientos... Al respecto, Rinehart (1999) manifestó que los estudiantes que antes rechazaban otras tareas de lectura, participaron con entusiasmo en el teatro de lectores, apreciando el valor de la colaboración y del respeto a los demás. En definitiva, el trabajo en grupo es muy importante, ya que del grado de vinculación de los alumnos hacia el teatro de lectores puede favorecer a que la actividad se realice con éxito.

#### **2.2.4. Permite diversas formas de asignación de los roles.**

Otro de los beneficios del teatro de lectores es que los personajes pueden ser repartidos de diversas maneras (Worthy, 2005). Por ejemplo, el profesor puede distribuir los papeles de la obra en función de la personalidad de cada escolar. De modo que los más tímidos, sociables, alegres, etcétera, puedan representar los personajes que mejor reflejen su temperamento o cualidades (Casey y Chamberlain, 2006).

Los diálogos de los personajes también pueden ser asignados en función del nivel lector de los escolares (Corcoran y Davis, 2005), dando los textos más cortos y más sencillos a los que presentan más dificultad con la lectura. Rinehart (1999) concluyó en su estudio que el teatro de lectores ofrece a los lectores menos capaces la oportunidad de estar en igualdad de condiciones que los mejores lectores. Por su parte, Garzón et al. (2008) indicaron que el teatro de lectores es una herramienta valiosa para desarrollar la competencia lectora de los estudiantes, ya que se adapta fácilmente a sus niveles de lectura. Wolf (1993) también expresó que gracias al teatro de lectores las “etiquetas” referentes a la capacidad lectora de los alumnos, sello negativo que a menudo refleja las dificultades que tienen los niños en la escuela, pueden cambiar paulatinamente gracias a que sus pares y profesores observan como su rendimiento lector va mejorando. El autor observó en su estudio que los niños formalmente etiquetados “en riesgo” comenzaron a verse a sí mismos como “actores”, lo que les animó a responsabilizarse de sus actos para realizar la interpretación y representación de los textos de forma exitosa. En consecuencia, el teatro de lectores es un procedimiento que puede servir para dar la oportunidad a que



todos los niños participen, reduzcan sus temores a ser señalados o a llamar la atención de forma negativa. Por otro lado, puede servir para dar el espacio necesario para que expresen sus opiniones y estas sean reforzadas de forma positiva.

Ante la posibilidad de discrepancias a la hora de repartir los roles, ya sea porque los alumnos se resisten a participar en la lectura; porque leer les provoca temor, vergüenza o ansiedad; porque no les gusta leer o, simplemente, porque el guión les resulta difícil, es conveniente tener diversas opciones para decidir quién va a leer cada parte. Los textos utilizados para un teatro de lectores son ideales en estos casos, dado que los estudiantes pueden interpretar una variedad de papeles o ser los narradores. Entre las posibilidades que existen para que todos los integrantes de un grupo participen de la actividad se pueden considerar las siguientes:

- a) Compartir los roles de un guión. Se ofrece a un alumno que lea las líneas de un personaje en la primera escena y a otro estudiante que las lea en la siguiente escena.
- b) Un mismo personaje puede ser leído en parejas o en pequeños grupos de estudiantes, formando una especie de coro de lectura.
- c) Subdividir la clase en grupos. De esta manera cada grupo puede ensayar y representar los mismos guiones y, una vez hayan representado la obra, comparar sus estilos de interpretación del texto.

### **2.3. Elección de los Textos: Un Elemento Crucial en el Teatro de Lectores**

El material escrito que leen los alumnos en un programa de intervención desempeña un rol muy importante en el desarrollo de la fluidez (Allington, 2006b; Hiebert y Fisher, 2002; Martínez et al., 1998/1999). Este es un elemento crítico, tanto para los lectores con dificultades como para los que no las tienen, ya que la calidad de la lectura depende en gran medida de la complejidad del texto. Por ello, sería conveniente que los textos que se seleccionen puedan ser leídos con un alto porcentaje de exactitud y con la automaticidad apropiada. Los alumnos deberían practicar la lectura oral en textos que contengan una gran cantidad de palabras que puedan reconocer o decodificar fácilmente. Si estas resultasen difíciles de leer es poco probable que los escolares puedan leer fluidamente, pues podría afectar al reconocimiento de las mismas y a la rapidez con que se lee (Torgesen y Hudson, 2006), por lo que estaríamos arriesgando innecesariamente el éxito de nuestro programa de intervención. Es por ello que una parte fundamental de un programa de teatro de lectores consiste en seleccionar los textos más adecuados para trabajar con los alumnos.

Los niños disléxicos que han recibido una intervención adecuada y a tiempo pueden llegar a ser lectores exactos, identificando correctamente la mayoría de las palabras de un texto (Torgesen et al., 2001). Sin embargo, su vocabulario visual aún sigue siendo restringido en comparación a los estudiantes sin dificultad de su misma edad, dado que con la práctica diaria sus pares agregan cada día nuevas palabras a su vocabulario visual. Este se compone de palabras que se pueden reconocer al instante y sin mayor esfuerzo— funcionales o de

contenido— debido a la reiteración con la que aparecen en los textos. Cuando los lectores ven una palabra, rescatan de la memoria la información acerca de su patrón ortográfico, pronunciación y significado (Ehri, 1995). Por consiguiente, para los alumnos con dificultad lectora es una tarea ardua alcanzar el nivel de rendimiento de sus compañeros sin problemas y convertirse en buenos lectores, cuando la base de la fluidez es la capacidad para reconocer con exactitud todas las palabras de un texto (Torgesen y Hudson, 2006). Por tal razón, será necesario ayudarles a desarrollar un gran repertorio de palabras frecuentes, es decir, un amplio vocabulario visual.

Existe un tipo de palabras que incluso apareciendo una sola vez en el texto pueden llegar a entorpecer la fluidez con la que se lee, por su poca frecuencia o por su longitud. Muchas de estas palabras se clasifican dentro de las denominadas palabras de contenido (Harris y Hodges, 1995), que generalmente están compuestas por varias sílabas y son las que le dan sentido al texto. La frecuencia con la que aparecen en un texto supone un enorme problema para los niños disléxicos, puesto que requerirán un mayor esfuerzo por su parte para reconocerlas y decodificarlas. Por tanto, aquellos textos que contengan palabras poco familiares o polisílabas pueden suponer un obstáculo en el desarrollo de la fluidez de estos niños.

Pensemos en nuestra manera de leer. Lo cierto es que la mayoría de las veces lo hacemos fluidamente. En cambio otras nos resulta una tarea más compleja. Cuando tenemos en nuestras manos una novela, un cuento o una revista del corazón es probable que leamos de forma fluida. Pero cuando debemos leer un texto especializado como un documento legal, un artículo de genética, un libro escrito en castellano antiguo, la situación puede cambiar,

porque posiblemente tardaremos más en leer, cometeremos más errores y nos saltaremos partes del texto. Esto ilustra que hasta los lectores con una mejor capacidad lectora o más experimentados pueden tener problemas a la hora de leer con exactitud, rapidez y expresión. Por lo tanto, es de gran importancia ser cuidadosos a la hora de elegir un libro para trabajar con los alumnos, aún más cuando tienen una dificultad con la lectura.

A pesar de las recomendaciones de los investigadores, una gran cantidad de estudiantes con dificultades ha de afrontar a diario textos que son complicados (Allington, 2003), dado que la práctica habitual en las escuelas es facilitar el mismo texto a una clase completa sin considerar el nivel lector de los alumnos, sino el curso al que asisten. Al respecto, Young y Bowers (1995) realizaron un estudio para evaluar el impacto de la dificultad del texto sobre la fluidez lectora en alumnos promedio y malos lectores de 5º de primaria. Las diferencias encontradas fueron evidentes incluso en la lectura de textos más sencillos. Los malos lectores rindieron significativamente peor que los lectores promedio, mostrando una disminución de la velocidad, la exactitud y la prosodia cada vez que se aumentaba la dificultad del texto.

O'Connor et al. (2002) realizaron un estudio para comparar la influencia de la complejidad de los textos sobre el aumento de la capacidad lectora de 46 estudiantes de 3º a 5º de primaria con problemas lectores, de los cuales 25 tenían una dificultad de aprendizaje. Les asignaron al azar dos tipos de apoyo tutorial durante 18 semanas. Un grupo de alumnos leyó los textos que utilizaban habitualmente en el aula, mientras que otro leyó textos adaptados a su nivel de lectura. Un tercer grupo sirvió como control, el que no recibió ningún apoyo tutorial. Los investigadores observaron que ambos grupos experimentales

obtuvieron ganancias en lectura de palabras, fluidez y comprensión en comparación al grupo control. Los alumnos que tenían un rendimiento más bajo en el grupo que utilizó textos adaptados a su nivel lector obtuvieron mayores ganancias que los que utilizaron textos sin adaptar. Por otro lado, los escolares con una mejor capacidad lectora obtuvieron aproximadamente las mismas ganancias en ambos grupos tutorizados. O'Connor y sus colaboradores concluyeron que adaptar los textos al nivel lector de los estudiantes es un elemento importante para estimular el desarrollo de la lectura.

El método que se ha utilizado tradicionalmente para estimar la dificultad de los textos ha sido el de las llamadas *Fórmulas de Lecturabilidad*, término con el que se les conoce en nuestra lengua. La lecturabilidad se refiere al conjunto de características de un texto, tanto lingüísticas como tipográficas, que permiten leerlo con facilidad y comprensión (Harris y Hodges, 1995), y que corresponde a la información que el profesor debe tener en cuenta para elegir los textos. El estudio de la lecturabilidad de los textos escritos se realiza a través de un análisis de contenido que utiliza fórmulas matemáticas para evaluar la dificultad lectora y la comprensión de los mismos. En general, la mayoría de las fórmulas de lecturabilidad parten de la hipótesis de que un texto es tanto más fácil de leer cuanto más cortas son las palabras y frases que utiliza. Aunque son ampliamente utilizadas, también se han criticado, porque no informan acerca de si el texto está bien escrito o si tiene sentido (Allington, 2006b). Tampoco consideran algunas variables que influyen en la lectura y la comprensión como los intereses, la motivación, el conocimiento previo de los lectores, entre otras.

Las fórmulas de lecturabilidad se han desarrollado fundamentalmente en lengua inglesa y son usadas, principalmente, por los editores de los libros escolares de Estados Unidos para controlar el nivel de complejidad de los escritos que incluirán en ellos. Pero, también son utilizadas por maestros y profesionales de la educación que necesitan instrumentos más fiables para seleccionar los textos que la propia opinión. Existen más de 100 fórmulas de lecturabilidad que evalúan al menos dos aspectos lingüísticos: la dificultad semántica, estimada por la frecuencia de las palabras o su longitud (número de sílabas o letras), y la dificultad sintáctica, estimada por la longitud de las oraciones (Allington, 2006b; Harris y Hodges, 1995; Osborn et al., 2003). Con los datos del primer aspecto, los maestros deberían ser capaces de predecir si la mayoría de las palabras de un libro pueden ser reconocidas y entendidas por sus alumnos. Con los datos del segundo aspecto, los maestros pueden valorar el uso de los textos que contienen oraciones más cortas, pues resultarán más sencillos para los escolares con dificultades. En la actualidad, la mayoría de las fórmulas de lecturabilidad están informatizadas, así que únicamente se inserta el texto y el programa calcula su nivel. A modo de ejemplo, una de las fórmulas de lecturabilidad más utilizada, debido a su sencillez, es *The Flesch-Kincaid Formula* (Allington, 2006a).

Según Hiebert y Fisher (2002) el uso de estas fórmulas se ha abandonado debido a que los textos escolares comenzaron a ser reemplazados por la literatura infantil, con la finalidad de que la lectura fuera más interesante y auténtica para los alumnos. El problema de estos libros radica en que la mayoría contienen palabras más complejas que los textos controlados a través de

fórmulas, hecho que hace la situación más complicada para los alumnos que tienen problemas con la lectura.

Por una parte, es cierto que muchos de los libros que leen los niños en clase o que se les asigna para leer en casa contienen muchas palabras que son difíciles de leer. Pero por otra, también es cierto que necesitan ser expuestos a literatura real, de calidad y que contenga vocabulario variado. Ante este escenario, una de las tareas más arduas que tiene el profesor es hacer que los textos que proporciona a los estudiantes sean los adecuados para desarrollar la fluidez y facilitar la comprensión de los mismos. Como hemos reiterado, ellos necesitan practicar más la lectura, lo cual les permitirá ampliar su vocabulario visual y, una vez que han incrementado su capacidad lectora, leer palabras más complejas. Para alcanzar este objetivo es fundamental contar con herramientas que puedan orientar y guiar al profesor en la búsqueda del mejor material escrito para sus alumnos. Una alternativa la propone Allington (2006b), que elaboró una técnica para obtener textos adaptados según diferentes niveles de dificultad:

- a) Buscar una serie de textos o libros que sirvan como referencia y que representen diferentes niveles y etapas del curso del alumno (e.g. textos del inicio, de la mitad y del término del año escolar). Una vez que se tienen varios, se clasifican elaborando carpetas etiquetadas según los niveles elegidos.
- b) Elegir un texto que se quiera nivelar y luego observar el formato, la extensión de las oraciones, el tamaño de la letra, la familiaridad y predictibilidad del contenido de la historia, el conocimiento del vocabulario, etcétera.
- c) Observar los textos que se han elegido como referencia y seleccionar la carpeta que contenga los textos que más se aproximen a la dificultad del

texto que se pretende nivelar. Este se debe ajustar lo máximo posible a las características del o los textos de referencia. A continuación, se invitará a los estudiantes que lean este nuevo texto y si son capaces de leerlo tan bien como leen los de referencia, no será necesario clasificarlos otra vez. De lo contrario, se debe volver a revisar.

Allington (2006b) también propone una tarea de autoconocimiento lector que denomina “la regla de los tres dedos”, con la intención de que los niños tengan un conocimiento suficiente de lo que son capaces de leer. Esta tarea consiste en que los niños lean una o dos páginas de un texto y señalen con un dedo cada palabra que no puedan leer. Si llegan a tres dedos, significa que el libro posiblemente sea muy difícil para ellos y por lo tanto deben buscar otro para leer.

Uno de los programas de intervención lectora de mayor éxito en Nueva Zelanda y Estados Unidos, llamado *Reading Recovery*, creado por Marie Clay en 1976 (citada en D'Agostino y Murphy, 2004) —cuya versión en castellano recibe el nombre *Descubriendo la lectura* (Escamilla, Loera, Ruiz y Rodríguez, 1998)—, contempla una serie de acciones para adecuar los libros y textos al nivel lector de los estudiantes. Para seleccionar los libros idóneos, en lugar de emplear las fórmulas de lecturabilidad, se analizan los registros continuos de la lectura de los alumnos, de esta forma se conoce con precisión cuáles son sus dificultades reales. Así, en el programa se comienza ordenando los libros de corta extensión de forma gradual, de acuerdo a su complejidad, formando colecciones de diferentes niveles. También se evalúan algunas características de los mismos como el estilo de escritura, la familiaridad del contexto y de los contenidos tratados en él, la línea argumental del texto y cuán predecibles son las historias, así como las ilustraciones y el diseño del libro. Valorar estos elementos “físicos”



del texto es necesario, pues a menudo no son tenidos en cuenta, pero son relevantes para los alumnos con dificultades porque les facilita la lectura y la comprensión del texto.

Otra forma de estimar si la lectura de un libro está siendo difícil para un alumno, y que podría ser útil para un maestro, la constituye la observación directa. Una vez que el profesor distribuye los textos y aguarda el comienzo de la lectura, sea en silencio o en voz alta, debe prestar atención a los gestos que hacen los alumnos (e.g. movimiento de labios, ceño fruncido, dedos siguiendo el texto, etc.) y a los movimientos que realizan con el texto (e.g. dar vueltas a las hojas, pasar muy rápido o muy lento de página, etc.), ya que pueden ser indicadores de que están teniendo algún problema (Allington, 2006b). No obstante, hay que ser cautelosos porque no siempre estas señales evidenciarán dificultades para leer, sino que puede deberse a motivos de diversa índole.

Otro criterio que se debe tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos es el nivel de exactitud. Aunque no hay acuerdo entre los investigadores respecto al porcentaje de exactitud con que se debe leer un texto para poder desarrollar la fluidez, algunos autores (Martínez et al., 1998/1999; Meyer y Felton, 1999) sugieren que los niños tienen que ser capaces de leer textos con un 95 % de exactitud (ver tabla 6), lo que indica que conocen o pueden identificar la mayoría de las palabras contenidas en el texto. Por su parte, Rasinski (2000, 2010) propone que para desarrollar la fluidez se deben emplear textos cuya dificultad sea levemente superior al nivel de enseñanza (ver tabla 6). Dentro de este rango habría que dar a leer a los alumnos textos cortos, predecibles, pero que contengan algunas palabras, oraciones e ideas algo más complejas. De esta

manera la lectura del texto puede transformarse en un desafío para el estudiante, con el fin de ir incrementando poco a poco su capacidad de decodificación.

Tabla 6

*Niveles de rendimiento para la exactitud lectora*

Nivel independiente	Nivel de enseñanza	Nivel de frustración
96 %– 100 %	90 – 95 %	<90 %
El escolar es capaz de leer el texto sin ayuda (uno o dos errores por cada 100 palabras leídas).	El escolar es capaz de leer el texto con un poco de ayuda (no más de 1 error por cada 20 palabras leídas).	Textos muy problemáticos para la lectura, incluso con ayuda (un error por cada 10 palabras leídas).

*Nota:* Normas de referencias para la exactitud lectora. Adaptado de “*Assessing Reading fluency*”, por T. Rasinski 2004, p 6.

Otros investigadores (Allington, 2006b, 2009; Hudson et al., 2005) señalaron que el reconocimiento de un texto a un nivel independiente podría tener resultados más positivos para el desarrollo de la fluidez en los alumnos que presentan dificultades con la lectura. Por su parte, Allington (2009) indicó que un texto que no pueda ser leído con un 99 % de exactitud probablemente resulte muy laborioso, pues un alto porcentaje en el reconocimiento de palabras es importante para el aumento de la fluidez por dos razones fundamentales. En primer lugar, la lectura fluida resulta imposible si el estudiante constantemente tiene que realizar pausas para decodificar. En estos casos, como sabemos, los alumnos tienen que dedicar mayor capacidad cognitiva a esta tarea, dejando la poca que le queda para otras habilidades más complejas. En segundo lugar, para que los niños lean con fluidez han de reconocer visualmente una cantidad

importante de palabras y, para que ello suceda, tienen que leer constantemente o releer varias veces las palabras de manera correcta. Sin embargo, Kunh y Stahl (2003) concluyeron en su estudio que si se utilizase material escrito con mayor dificultad en los programas de intervención, se podrían conseguir mayores ganancias sobre la fluidez lectora, siempre y cuando los alumnos recibiesen el apoyo constante del profesor.

El punto de encuentro de todos los autores es que el componente básico y más importante para una lectura fluida es la exactitud. No obstante, sabemos que esta habilidad es un tema delicado y complejo en los alumnos con dislexia. Por otro lado, la diferencia de opiniones de los investigadores respecto al nivel que deben tener los escolares no hace más que poner en duda la elección de los textos. Entonces, la misión del profesor será considerar varios criterios, centrándose en las características del grupo de alumnos con los que trabaje como su motivación, experiencias previas, la competencia lectora, etcétera. De cualquier modo, se tiene la opción de mejorar y enmendar los errores si se ha equivocado en la elección del material escrito.

En general, los investigadores que abordan el tema de la elección de los textos según su grado de dificultad coinciden en señalar la importancia de practicar la lectura en textos que sean accesibles (Allington, 2006b; Martínez et al., 1998/1999; Pikulski y Chard, 2005; Rasinski, 2000, 2010). Es decir, que se ajusten al nivel lector del estudiante, no demasiado densos ni que contengan vocabulario poco familiar. Pero, también estos autores insisten en recomendar el uso de textos que sean predecibles, para que los niños se puedan anticipar a la historia. En la tabla 7 se observa un ejemplo de este tipo de textos. Vemos

que en él se emplea un patrón reiterativo durante todo el guión y por lo tanto debería ser captado por los alumnos de forma rápida.

Tabla 7

*Extracto de un texto predecible adaptado a guión*

Narrador: La gallinita roja es muy trabajadora, esforzada y responsable. Le gustaría trabajar en equipo, pero nadie quiere acompañarla. Un día la gallinita roja escarbaba en el patio de la granja cuando encontró unos granos de trigo. Entonces se reunió con sus compañeros el pato, el gato y el perro. Y les preguntó...

Gallinita roja: ¿Quién plantará el trigo?

Pato: Yo no.

Gato: Yo no.

Perro: Yo tampoco.

Gallinita roja: Muy bien, entonces lo haré yo.

Narrador: Y sembró los granos de trigo. Al cabo de cierto tiempo los granos de trigo crecieron y maduraron...

Gallinita roja: ¿Quién cortará el trigo?

Pato: Yo no.

Gato: Yo no.

Perro: Yo tampoco.

Gallinita roja: Muy bien, lo haré yo.

Narrador: Entonces la gallinita roja cortó el trigo. Luego la gallinita roja les dijo...

Gallinita roja: ¿Quién desgranará el trigo?

Pato: Yo no.

Gato: Yo no.

Perro: Yo tampoco.

*Nota: Adaptación propia del cuento La gallinita y el grano de trigo de autor anónimo.*

El no contar con una herramienta que facilite la elección de un texto, como las fórmulas de lecturabilidad, puede llegar a ser estresante y generar todo tipo de dudas en el profesorado. Pero aunque se pueda disponer de una fórmula, muchas no tienen en cuenta la configuración del texto, pues este aspecto

involucra un juicio más subjetivo. Sin embargo, se cuenta con las experiencias que provienen de la investigación para orientarlos en su selección.

En este sentido, uno de los aspectos que los maestros deben considerar a la hora de elegir un texto y que incide en la lectura de los estudiantes está relacionado con el formato del texto. Así, los textos más simples poseen una organización más intuitiva y sencilla, mientras que los que cuentan con varios niveles de organización tienen elementos como título, subtítulos, índice, glosario, capítulos, entre otros, que pueden resultar más complejos para los escolares. Igualmente, puede afectar a la dificultad del texto el tipo de fuente utilizada, el uso de los espacios (e.g. los márgenes, el interlineado...) y el diseño de la publicación. Los textos más complejos en este aspecto pueden contener gráficos, menos separación entre líneas, un tipo de letra menos legible, etcétera. Por último, el género (e.g. cuento, noticia, receta, discurso, etc.) y el tema del mismo también son factores que influyen en la lectura, sin duda.

Específicamente, en los textos de un teatro de lectores se debe tener en cuenta la longitud del guión. Se aconseja no exceder las cinco páginas, escritas con un tipo de letra legible estilo *sans serif*, es decir, de líneas claras y simples como las fuentes Arial o Calibri del procesador Microsoft Word y de un tamaño de 14 puntos como máximo (Worthy, 2005). Los textos que contienen más de cinco páginas puede que sean más difíciles para algunos estudiantes (Rasinski, 2010), así que para los lectores menos capaces o menos experimentados es conveniente elegir guiones cortos que se representen en menos de 15 minutos. En el caso de los guiones en los que se está trabajando un concepto de una materia concreta, Flynn (2006) propone no extenderse más allá de las dos páginas. En la extensión del guión también se debe tener presente a la audiencia

(Rasinski, 2010; Worthy, 2005), ya que la atención y la comprensión podrían verse afectadas; por ejemplo, cuando se representa un guión muy largo frente a un público compuesto por estudiantes de educación infantil. En el caso de que un libro fuera muy extenso se puede modificar o resumir dejando la información más relevante.

Los investigadores (Martínez et al., 1998/1999; Rasinski, 2010; Worthy, 2005) coinciden en señalar que los mejores libros para trabajar son aquellos que contienen muchos diálogos, con argumentos sencillos, con pocos personajes y escenas, pero que al mismo tiempo sean interesantes y divertidos. Otros factores que no se pueden obviar antes de entregar los guiones a los alumnos son el atractivo de los textos y el tipo de público frente al que se va a representar. En relación al primero, Worthy (2005) señaló que antes de usar un texto hay que evaluarlo leyéndolo varias veces y asegurarse de que este no sea aburrido. Si el texto presentara algún problema después de que los alumnos hayan realizado un par de lecturas, hay que estar abiertos a realizar las modificaciones que sean necesarias. Respecto al segundo factor, y como hemos mencionado en el párrafo anterior, hay que considerar que la elección del guión se hará en función de la edad y de los tópicos afines a la audiencia. Rasinski (2010) expresó que estos aspectos son importantes a la hora de elegir un guión porque pueden afectar la fluidez, por lo que debemos comprobar todos estos detalles antes de asignar el texto a los estudiantes.

Por último, otro de los elementos importantes a la hora de seleccionar un texto es tener en cuenta las preferencias de los propios estudiantes. Existen evidencias de que el material escrito elegido por los alumnos influye positivamente en la competencia lectora (Allington, 2003, 2006b), pues si no

coincide con sus intereses podría resultarles más difícil de leer. Cuando los alumnos están interesados en un tema o actividad, focalizan su atención, aprenden más y participan con mayor agrado. Al respecto, Guthrie y Humenick (2004) realizaron un meta-análisis de 22 estudios y encontraron cuatro factores que fueron relacionados con las preferencias de los alumnos y el rendimiento lector de los estudiantes. Los elementos más influyentes fueron el garantizar un fácil acceso a los textos y el permitir a los estudiantes elegir sobre qué leer, dónde leer y con quién hacerlo. Los otros dos factores que produjeron un efecto moderado en el rendimiento lector fueron que el profesor permitiera la colaboración de un compañero durante la lectura y la escritura, y que este resaltase más el esfuerzo realizado durante las tareas de lectura que los resultados.

### **2.3.1. ¿Escribir guiones o elegirlos editados en ese formato?**

Existen dos enfoques generales a seguir para elegir el material escrito que se utilizará en un teatro de lectores. El más aconsejado por los investigadores es la adaptación de textos a guiones teatrales por parte del profesor o de los estudiantes (Allington, 2006b; Rasinski, 2010; Worthy, 2005; Young y Rasinski, 2009). El maestro puede crear sus propios guiones basándose en los libros leídos en clases, en los preferidos de los alumnos, en alguna imagen, en una poesía o adaptando cualquier material que considere para el cumplimiento de sus objetivos. Los estudiantes, con el apoyo inicial del profesor, también pueden escribir o adaptar sus propios guiones para un teatro de lectores. Para ello,

pueden utilizar, por ejemplo, las letras de canciones, que muchas veces les agradan más que otro tipo de textos. La literatura disponible está solo limitada a la imaginación (Ratliff, 2000).

Existe una amplia variedad de material escrito que se puede adaptar para un programa de teatro de lectores, si es que el maestro o los estudiantes van a escribir los guiones. Este puede ser de ficción como los cuentos, mitos, extractos de novelas, fábulas, cómics, etcétera; o no ficción, como las biografías, autobiografías, noticias de periódicos, discursos, cartas, documentos históricos, entre otros textos. (Black y Stave, 2007). Los libros o temas relacionados con las áreas de contenido como Ciencias, Historia o Matemáticas parecen también tener buenos resultados en los alumnos, ya que al ser adaptados a guión, además de promover el desarrollo de la fluidez y la comprensión, apoyan el conocimiento conceptual (Flynn, 2004; Rasinski, 2010; Worthy y Prater, 2002), como hemos mencionado previamente. Sin embargo, al utilizar textos como los informativos hay que tener más creatividad, pues por sus características no parecen ser fáciles de adaptar al teatro de lectores (Worthy y Prater, 2002). Por lo tanto, conviene comenzar con libros de cuentos, novelas o fábulas que son materiales más manejables y que suscitan un mayor interés entre los alumnos.

Así pues, la mayoría de los textos que se utilizan para adaptar a guiones suelen ser de ficción, porque resultan más atractivos y sencillos. Entre estos se encuentran los cuentos tradicionales (e.g. *Pinocho*, *Pulgarcito*, *La bella durmiente*, *Hansel y Gretel*) y las fábulas (e.g. *La Gallina de los Huevos de Oro*, *La Cigarra y la Hormiga*, *La Liebre y la Tortuga*). No obstante, algunas ediciones de estos libros suelen tener muchas imágenes para facilitar la comprensión lectora de los escolares más pequeños y son menos convenientes para adaptar



a guión teatral, ya que sus ilustraciones llevan gran parte del peso de la historia (Worthy, 2005). Por otro lado, la información presente en esos dibujos podría ser muy difícil de transmitir en un guión, debido a la complejidad de las escenas, que en este caso estarían representadas de forma gráfica.

Otros libros que también son útiles para adaptar a teatro de lectores, y que muchas veces son los favoritos de los niños, son las colecciones o series de libros que corresponden al mismo autor, ya que las tramas, los personajes, el ambiente y el lenguaje utilizado les resulta familiar (Kerry, 2006; Martínez et al., 1998/1999; Worthy y Prater, 2002). Una característica importante de este tipo de libros es que son más fáciles de comprender (Allington, 2006b; Black y Stave, 2007; Martínez et al., 1998/1999), ya que al ser conocidos por los estudiantes pueden anticiparse a la historia y a las vivencias de cada personaje. Allington (2006b) ha indicado que las series de libros simplifican el acto de leer, ya que su estructura, tramas y vocabulario más sencillo facilitan el reconocimiento de palabras, especialmente, de los sustantivos. Algunas de las colecciones conocidas por los niños son *Papelucho*, *Las Crónicas de Narnia*, *Gerónimo Stilton* y *El Pequeño Nicolás*.

El segundo enfoque para elegir el material escrito de un teatro de lectores consiste en seleccionar libros que ya estén escritos en formato de guión y que puedan ser practicados de forma completa o solo seleccionando algunas escenas. No obstante, cuando se opta por este enfoque, mucho más sencillo para el profesor, un aspecto a tener en consideración es que hay menor variedad de libros de textos teatrales que de cuentos, por ejemplo. Por ello, se debe realizar una búsqueda exhaustiva en los catálogos de las editoriales y en otras

fuentes de información, como las que se comentarán en un apartado posterior, para reunir un buen conjunto de libros.

En ambos enfoques hay que tener en cuenta que muchos lectores no conocen los guiones teatrales o no están acostumbrados a trabajar con ellos. Este problema puede solucionarse facilitando una copia del libro al inicio de cada teatro de lectores y realizar en las primeras sesiones del programa una actividad de introducción a las características propias de estos textos. Esta puede ser útil para ayudar a los estudiantes a entender el formato básico de un guión, ya que es poco probable que estén familiarizados en cómo se estructuran estos textos (Allington, 2006b).

### **2.3.2. Fuentes de información**

Independientemente del enfoque que sigamos para elegir los textos, es importante saber dónde se puede recurrir para encontrar los materiales apropiados. Los libros o guiones pueden obtenerse de diversas fuentes y no solo limitarnos a una biblioteca o librería. Por ejemplo, podemos usar Internet y descargar textos de diversas páginas web que contienen material para ser usado en el teatro de lectores (véase la tabla 8). Conviene, también, dejarse aconsejar por otros profesores, por otros profesionales de la educación, por bibliotecarios o por los propios niños, ellos pueden darnos referencias de libros que hayan leído o conozcan otras fuentes desconocidas para el profesor. Las siguientes recomendaciones de Rasinski (2010) y Worthy (2005) pueden ayudar a que la tarea de elegir los textos sea más eficaz:

- Revistas especializadas (e.g. *The Reading Teacher*, *Lectura y Vida*, *Revista Babar*). En algunas de estas revistas se pueden encontrar listados o recomendaciones de los libros infantiles más vendidos o aquellos que los estudiantes y profesores han elegido como los más idóneos.
- Listas de libros que hayan sido premiados. Existen diversos organismos que año tras año eligen y premian a la mejor literatura infantil y juvenil (e.g. Premios del Ministerio de Cultura en España, de la *American Library Association* en Estados Unidos o del Consejo Nacional del Libro y la Lectura en Chile).
- Bibliotecas públicas y escolares.
- Librerías, ferias de libros, mercadillos, etcétera.

Tabla 8

*Páginas webs de descarga de textos teatrales*

---

Inglés

---

<http://www.aaronshep.com/>  
<http://playbooks.com/>  
[http://www.educationworld.com/a\\_curr/reading/index.shtml#theater](http://www.educationworld.com/a_curr/reading/index.shtml#theater)  
<http://www.teachingheart.net/readerstheater.htm>  
<http://pbskids.org/zoom/activities/playhouse/>  
<http://www.readinglady.com/>

---

Castellano

---

<http://www.cuentosparachicos.com/BIL/teatro/index.htm>  
<http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro%20infantil.htm>  
<http://www.educared.org.ar/enfoco/imaginaria/biblioteca/?cat=12>

---

- Los libros de texto de la materia de lengua castellana, que suelen incluir al menos un texto teatral, o los libros de lectura, que habitualmente se usan en esta asignatura.

En resumen, las fuentes de información mencionadas pueden facilitar mucho la tarea del profesor en la búsqueda de los mejores textos para sus alumnos. Es fundamental dedicar el tiempo necesario a elegir los textos con cuidado, fijando la atención tanto en su contenido como en sus elementos formales.

## **2.4. Reflexiones Finales**

Los niños con dificultades en el lenguaje escrito a menudo presentan una falta de interés hacia la lectura, situación que puede entorpecer su aprendizaje. En este contexto, es complejo para un profesor encontrar estrategias de lectura que llamen la atención de estos escolares y con las que no se sientan amenazados. Este capítulo se ha dedicado a ampliar la información de una técnica de lectura eficaz para todo tipo de alumnos, pero especialmente indicada para aquellos que están desmotivados hacia el acto de leer y que presentan problemas con la fluidez. El teatro de lectores brinda a los alumnos un ambiente lector real, en el que se comparte y “vive” la lectura, donde se les observa y escucha con interés, en el que se fomenta la cooperación entre pares y donde el profesor actúa como facilitador del aprendizaje. Acorde con la investigación, el teatro de lectores ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar diversas habilidades del lenguaje escrito como la comprensión, el vocabulario, la automatización, la expresión oral y la escritura. Asimismo, tiene beneficios sobre

la motivación, la confianza y las actitudes hacia la lectura. Por ello, se considera que el teatro de lectores es una estrategia de lectura integradora, que fomenta el hábito lector y en la que todas las habilidades del lenguaje son expuestas a los escolares de una forma interesante y atractiva.

Por otra parte, las dudas que un maestro pueda tener respecto a qué material escrito elegir cuando se enfrenta a un grupo de alumnos con dislexia son diversas. No es de extrañar que el profesor se sienta abrumado, ya que encontrar los textos que cumplan con los requisitos necesarios para satisfacer las necesidades de estos niños no es una tarea sencilla. Si la elección se basa en las indicaciones que proponen los autores citados en este capítulo, se tendrá un largo camino recorrido. Así pues, un texto adecuado al nivel lector de los escolares les ayudará a reducir los errores en el reconocimiento de palabras y les permitirá una lectura de los textos más automática. Por el contrario, si se utilizan textos muy difíciles y que contienen un vocabulario poco familiar, se puede transformar incluso al mejor lector en uno incompetente, situación que entorpecería el objetivo de mejorar la fluidez. Confío en que las directrices expuestas en este capítulo sean de gran ayuda para seleccionar los textos más apropiados para el programa que se presentará más adelante.



## **2ª PARTE: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LECTURA TEATRAL**

---





## Capítulo 3. Metodología

---





Para responder a las necesidades concretas de un grupo de sujetos se ha de contar con intervenciones fundadas en una teoría solvente y actualizada sobre el problema de estudio, seguir una tecnología sistemática en el diseño e implementación de las mismas, apoyarse en una metodología que nos permita acumular evidencias de que nuestras intervenciones son meritorias o valiosas y evaluar el trabajo en todo momento. Esta metodología la proporciona la investigación evaluativa (Gray, Williamson, Karp y Dalphin, 2007), conocida también como evaluación de programas (Pérez Juste, 2006; Rossi, Lipsey y Freeman, 2004) y evaluación de la práctica (Kumar, 2011). En las últimas décadas esta ha adquirido mayor protagonismo y se ha desarrollado rápidamente ante la necesidad de informar acerca de cuán efectivos y eficientes son los servicios prestados a los consumidores, información fundamental para conocer la calidad del servicio que reciben y tomar las decisiones pertinentes según sea el caso. A pesar de basarse principalmente en la metodología de la investigación, en la actualidad la investigación evaluativa se considera como una disciplina propia, con sus métodos, técnicas y modelos que pueden aplicarse a casi todos los campos del conocimiento.

En el ámbito educativo, las investigaciones basadas en este tipo de metodología se han realizado con el fin de resolver problemas prácticos (Gray et al., 2007), a través de la evaluación de necesidades y del funcionamiento de programas, proyectos, organizaciones, etcétera. Estas evaluaciones pueden efectuarse desde dos puntos de vista. El primero hace referencia a las evaluaciones sumativas, las que certifican la utilidad de un programa midiendo su eficacia a través de la comparación de sus objetivos con sus posteriores logros o resultados, datos que se emplean para determinar el valor del programa.

Este tipo de evaluaciones han proporcionado, fundamentalmente, información acerca del impacto del programa, pero han ignorado una serie de aspectos que tienen lugar en el proceso del mismo como, por ejemplo, las características del contexto en que se desarrolla. El segundo está relacionado con el tipo de evaluaciones formativas, cuya fase primordial es el proceso. Estas tienen como objetivo conocer en profundidad el objeto puesto a examen. Un modelo evaluativo que tiene en cuenta el proceso es el CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), el cual hace una valoración del programa en todas sus fases: contexto, entrada, proceso y producto. En este trabajo se ha intentado seguir las directrices de este modelo para autoevaluar el programa de fluidez lectora propuesto.

Asimismo, el método adoptado para recabar las evidencias —en el que se puede hacer uso de diversas técnicas de recolección de datos, tanto cuantitativas como cualitativas— se orientará en función de las características del contexto donde se aplicará el programa, los participantes, los sucesos acontecidos durante la puesta en marcha, etcétera. Cada dato puede ayudar a justificar el éxito o fracaso de la intervención.

Para el entendimiento de la metodología que ha guiado este trabajo, presentaré la justificación teórica en la que se basa tanto el programa como su evaluación. A continuación se definirán los aspectos metodológicos del estudio, para finalmente exponer algunas reflexiones que pueden ser útiles para una evaluación de programas.

### **3.1. Justificación Teórica**

En este apartado vamos a atender algunas cuestiones teóricas que nos van a permitir esclarecer la visión que se asume para realizar este trabajo. En concreto, se retomará de forma más amplia el concepto de programa en el que se basa el diseño de la recuperación expuesto en la capítulo 4, para luego referirme al modelo evaluativo que se ha utilizado y al procedimiento metodológico seguido para la obtención de las evidencias.

#### **3.1.1. El concepto de programa.**

Como hemos descrito en el capítulo 1, el concepto de programa hace referencia a:

Un documento técnico... en el que se deja constancia tanto de sus objetivos cuanto de las actuaciones puestas a su servicio. Responde, pues, a las notas de todo *plan de acción*: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación del mismo (Pérez Juste, 2006, p. 180).

De esta definición conviene destacar algunas de sus características más importantes. En primer lugar, todo programa parte de una necesidad, es decir, de la detección de una carencia de algo que se considera importante o de la diferencia entre lo que se desea y la situación actual. Tales necesidades pueden ser interpretadas de forma diferente según el profesional que la aprecie, sea un

sociólogo, psicólogo, educador... Del mismo modo, dependen de los criterios que se tengan en cuenta para formularlas (Álvarez et al., 2002). De acuerdo con Pérez Juste (2006), las necesidades pueden manifestarse de forma objetiva o subjetiva. Por ejemplo, un grupo puede presentar carencias manifiestas de salud, de educación, culturales, etcétera, pero no sentirlas como tales y por tal motivo no demandarlas. Por el contrario, pueden existir individuos que ciertamente se sientan insatisfechos en algún aspecto y demanden algún tipo de ayuda. Por ello, el éxito de un programa puede depender en parte de cómo son apreciadas las necesidades.

La evaluación de necesidades es la primera fase en una intervención educativa, y tiene por objeto conocer la realidad de estudio o la situación que se desea modificar, la cual puede afectar a uno o más estudiantes. El propósito del programa de intervención será, por tanto, satisfacer las necesidades detectadas con el diseño de un plan de acción para que al finalizarlo se pueda comprobar qué metas se han conseguido y, en caso contrario, dar respuesta a los aspectos que quedaron sin satisfacer. Además, la evaluación de necesidades no solo es importante para guiar el carácter del programa, sino que también fija la línea base para estimar los resultados obtenidos.

La segunda característica de todo programa es su sistematicidad. Es decir, toda acción debe responder a una organización o secuencia previamente planificada, lo que supone una especificación de los objetivos que se pretenden conseguir, de las actividades, de los recursos tanto materiales como personales que se van a utilizar, del tiempo que se destinará, etcétera. Seguir una secuencia lógica y clara presenta una serie de ventajas para el evaluador, ya que le permite recibir retroalimentación sobre la efectividad del programa, seleccionar las

estrategias de intervención más eficaces y eliminar las que no son adecuadas, justificar la solicitud de los recursos materiales y humanos, entre otras.

La sistematicidad también debe ponerse en práctica tanto en la implementación como en la evaluación del programa. La primera supone la puesta en marcha de las actividades en el lugar y hora previstos por el personal indicado y haciendo uso de los recursos materiales seleccionados. La segunda se refiere a una acción coordinada o proceso organizado que debe determinar la calidad del programa para tomar decisiones de mejora con respecto al mismo. Es decir, emitir un juicio para apreciar el valor del programa (Álvarez et al., 2002) o, como explica Pérez Juste, la evaluación constituye:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (2006, p. 180).

En ocasiones un programa educativo puede entenderse como una serie de acciones que no han sido diseñadas ni especificadas con rigurosidad, como la planificación de una materia o el programa de un concierto benéfico. De ahí, la importancia de que el programa sea sistemático. Esta es una de sus características básicas que lo distinguen de las actividades reunidas de forma azarosa. Tal como expresa la definición anterior, un programa es sistemático cuando obedece a un plan intencional que realiza una o más personas.

Una tercera característica es la evaluabilidad, la que indica si el programa reúne las condiciones necesarias para hacerlo objeto de evaluación o como explica Alvira “para analizar su plausibilidad, viabilidad y adecuación para una evaluación más estructurada” (1991, p. 52). Así pues, un programa debe cumplir con una serie de condiciones en su contenido, metodología y lenguaje para poder ser evaluado (Pérez Juste, 2006). Estas permitirán observar si cuenta con la información suficiente para su fundamentación y evaluación, si es pertinente y adecuado, si sus objetivos se ajustan a la realidad y a las necesidades detectadas, si los recursos son suficientes, etcétera.

Por otra parte, todo programa debe sustentarse en una teoría. Quien tenga la intención de diseñar un programa necesita conocer a fondo el problema que desea mejorar o resolver para poder dar la respuesta más idónea a las necesidades, demandas o carencias detectadas. Esto requiere, en lo posible, un análisis profundo de la literatura para evitar las propuestas de mejora que se centran solo en solucionar un aspecto del problema. En nuestro caso, aún teniendo las mejores intenciones con los estudiantes, actuaciones que simplifican el problema de la fluidez lectora no parecen las más pertinentes para tratarlo desde lo que se plantea en la literatura más actual. Por ejemplo, instar a los alumnos solo a leer más rápido o no considerar la expresión al leer no serían intervenciones recomendadas. Lamentablemente, este tipo de intervenciones en la evaluación de programas son más frecuentes de lo que parece. En todo caso, conviene mencionar que cada programa puede abordar sus elementos destacando a unos más que a otros, dependiendo de las necesidades detectadas y el contexto de su aplicación.



De acuerdo con lo planteado hasta ahora, se considera que la propuesta de intervención presentada en el capítulo 4 contempla las características para considerarse un programa, ya que está avalado por una teoría relativa a la dificultad en fluidez lectora, además de tomar como base estudios previos sobre programas de intervención exitosos en el ámbito estudiado. Así mismo, se ha seguido un plan sistemático con el compromiso de paliar o aminorar las dificultades en relación a la fluidez lectora presentadas por los estudiantes y mejorar ediciones futuras del programa.

### **3.1.2. La evaluación de programas educativos.**

En el apartado anterior se definió la evaluación de programas como una actividad cuyo objetivo es emitir valoraciones justificadas. Es decir, se trata de un proceso sistemático y estructurado de recogida de información, válida y fiable, para comprobar la eficacia de un programa y tomar las decisiones más acertadas en relación al mismo. También se ha dicho al inicio de este capítulo que la evaluación de programas es considerada por algunos autores como un tipo de investigación evaluativa (Gray et al., 2007; Pérez Juste, 2006; Rossi et al., 2004). En este caso, supone desarrollar un proceso de investigación sobre dicho programa, con rigor y control metodológico.

Para otros autores, sin embargo, la evaluación de programas es considerada como una disciplina en sí misma, con su propia identidad, literatura y técnica, y que a diferencia de la investigación evaluativa requiere emitir juicios de valor sobre el objeto que se está evaluando, por lo mismo es específica y adaptada a

la situación contextual de ese objeto. Weiss (1998; citado en Gray et al., 2007) menciona que mientras la evaluación de programas se orienta, generalmente, en lo inmediato y en el uso práctico del conocimiento, la investigación evaluativa —amplia y generalizable— se centra en la teoría y la generación de conocimientos. Además, en la evaluación de programas se le da mayor importancia a la participación de los interesados en el proceso evaluativo y a la utilización de los resultados de la evaluación (Alvira, 1991).

Desde el punto de vista de los agentes evaluativos o de quienes realizan las evaluaciones, tradicionalmente la evaluación de programas se ha llevado a cabo por personas ajenas (evaluadores expertos) al ámbito en que se desarrolla y, generalmente, tras su finalización. Estas son denominadas evaluaciones externas o heteroevaluaciones. Las ventajas en su utilización vendrían dadas por una mayor objetividad, conocimiento y credibilidad sobre la evaluación. Sus propósitos más comunes han sido evaluar la consecución de los objetivos programados, verificar el cumplimiento de las normas, rendir cuentas, valorar el proceso de gestión, establecer causalidad entre la intervención y su impacto, estimar la magnitud de los cambios producidos, entre otros. La evaluación externa intenta, por tanto, ejercer control certificando la utilidad del programa y centrándose en los resultados. De ahí, que a este tipo de evaluaciones también se les conozca como evaluaciones sumativas.

Las evaluaciones externas han sido fuente de múltiples críticas por varios motivos. Entre estos cabe señalar su clara función de control, su realización al final de la implementación y el olvido de aspectos que podrían aportar datos para mejorar el programa, sus criterios desconocidos o poco transparentes, el conflicto de intereses que puede generar, etcétera.

Por otro lado, existen evaluaciones que son promovidas o desarrolladas por los propios agentes responsables del programa o por los profesionales a cargo de su diseño. A este tipo de evaluaciones se les conoce como evaluaciones internas, formativas o autoevaluaciones, porque no se limitan al momento en que ha concluido la intervención, sino que se extienden durante todo el proceso de desarrollo del programa. Su función principal es la de mejorar y perfeccionar el programa de cara a la toma de decisiones. De ahí, que este tipo de evaluaciones esté más en concordancia con las prácticas educativas en las que enseñanza y aprendizaje forman una dupla inseparable.

La evaluación interna tampoco ha estado exenta de críticas. La más común se refiere a la posible falta de objetividad de quien evalúa el programa, ya que al estar familiarizado con él conoce todos los elementos que se han tenido en cuenta para su desarrollo. A raíz de esta situación se pondría en tela de juicio la credibilidad de los resultados, porque podrían estar manipulados. También, se ha criticado a los evaluadores que llevan a cabo este tipo de evaluaciones, porque podrían estar menos capacitados que los profesionales “expertos” que desarrollan las evaluaciones externas. Respecto a la autoevaluación Pérez Juste (2000) expresó que:

La mejora de la educación... está mucho más ligada a la efectiva autoevaluación... que a las evaluaciones rigurosas, a veces sofisticadas, que puedan llevar a cabo los expertos sobre los programas diseñados por las administraciones educativas o aquellas entidades con responsabilidades de diferente índole (p. 253).

De acuerdo a estos tipos de evaluación, el presente trabajo se sitúa en la línea de la autoevaluación como un elemento rector del programa de intervención. Por tal motivo, se ha procurado además de identificar las necesidades y puntos fuertes de los escolares, y conseguir los objetivos, diseñar un programa ajustado a la realidad encontrada, controlar que las actividades se desarrollaran conforme al plan inicial, realizar las modificaciones pertinentes, etcétera. Al ser un tipo de evaluación más sencilla, no he sido tan rigurosa metodológicamente, ya que la complejidad de la realidad educativa, reflejada por ejemplo en la mayor o menor implicación de los interesados, diversidad de personalidades, actitudes hacia el programa, circunstancias personales, entre otros factores, me han impedido hacerlo con mayor rigor. Sin embargo, con la propia autoevaluación he intentado estar preparada para minimizar las influencias externas que puedan acontecer.

### **3.1.3. Modelo de evaluación del programa.**

Un aspecto esencial de un programa es que se apoye en un modelo evaluativo que sirva de guía para explicar los principales elementos de la intervención. Estos modelos contemplan una serie de fases, criterios y objetivos según el posicionamiento teórico en que se basen. Dejarse guiar por uno de ellos es de gran utilidad para el evaluador, pues a través de una serie de actuaciones le permite conocer las necesidades de un grupo de sujetos en el contexto real de aplicación del programa, además de permitirle, posteriormente, interpretar los resultados de la evaluación en base a las mismas. Si bien existe una gran

cantidad de modelos, la intención no es analizarlos en profundidad, pero sí describir brevemente los que han tenido mayor repercusión en las últimas décadas. Estos modelos, presentados en la tabla 9, están orientados hacia los objetivos del programa, hacia sus contenidos y otros hacia su valor.



Tabla 9

*Modelos evaluativos*

Autor/año	Modelo	Características principales	Propósito
Tyler (1942)	Centrado en los objetivos	La evaluación como logro. No tiene en cuenta el contexto de aplicación.	Comprobación del grado de eficacia del programa.
Schuman (1967)	Método científico	Evaluación como actividad científica.	Expresión de juicios de valor. Demostración del valor social de los programas.
Scriven (1967)	Sin metas	Evaluación orientada hacia el consumidor. Destaca la valoración de las necesidades y los efectos prescindiendo de los objetivos del programa.	Contribuir al bienestar de los consumidores identificando los resultados reales del programa y valorándolos desde sus necesidades, independientemente de las metas.
Parlett y Hamilton (1977)	Iluminativo	Evaluación con énfasis en el proceso de aprendizaje.	Describir e interpretar el contexto del programa, más que valorarlo y predecirlo.
Stake (1983)	Respondiente	Evaluación orientada más a las actividades del programa que a los objetivos. Evaluación dirigida a quienes toman las decisiones.	Ofrecer un servicio útil y valioso a personas específicas, especialmente a los que ayudan a los colectivos de su contexto inmediato.
Stufflebeam y Shinkfield (1966)	CIPP	Evaluación orientada a la toma de decisiones, para identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor y mérito de las metas.	Servir de guía para la toma de decisiones. Comprender los fenómenos implicados. Perfeccionamiento de los programas.
Pérez Juste (2000)	Inicial-Procesual-Final	Evaluación orientada a valorar el programa en base a la toma de decisiones de mejora, tanto del mismo como del personal implicado y del cuerpo social en que se encuentra inmerso.	Integrar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, integrados en un marco de referencia más amplio (centro, sistema educativo...).

El modelo de Tyler (1942; citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) fue uno de los primeros utilizados para la evaluación de programas y en la actualidad todavía goza de muchos seguidores. Su propósito principal, como bien se observa en la tabla anterior, es evaluar el programa en función de las metas alcanzadas. En otras palabras, mide los resultados de la práctica. Desde luego, es difícil pensar en una evaluación que no considere este pensamiento. No se puede negar que este es un aspecto importante dentro de un programa educativo, pues parece lógico valorarlo en términos de su grado de éxito o cumplimiento. Sin embargo, creemos que pocos profesionales de la educación podrían limitar la evaluación de un programa solo a esta cuestión, ya que otros elementos como el diseño o la implementación quedarían al margen. Como consecuencia a su planteamiento Tyler ha sido muy criticado, principalmente, porque si el programa no resultase ser eficaz o al menos no en la dirección que se espera, no ofrecería la información suficiente y adecuada para tomar las decisiones que vayan en pro de su mejora (Pérez Juste, 2006).

Dado lo anterior, en este trabajo hemos seguido principalmente el modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987), conocido como CIPP por las iniciales de los cuatro tipos de evaluación que incorpora: contexto, *input* (entrada), proceso y producto, pues se acomoda bien a las características del programa que se ha presentado, además de ser flexible en el uso de diversas técnicas de recogida de información. La evaluación desde este modelo está orientada a la toma de decisiones, lo que implica un cambio educativo. Estas decisiones pueden conllevar desde cambios en la programación hasta la interrupción del programa. Por lo tanto, la evaluación desde el modelo CIPP tiene un alcance más amplio que una evaluación enfocada a los resultados.

A continuación se presentan los cuatro momentos de evaluación del modelo CIPP que han encaminado la autoevaluación del programa que se ha propuesto en este trabajo. En cada una de las evaluaciones hago mención a sus objetivos, a las preguntas que han orientado la práctica en las diversas fases del proceso, a las técnicas y los instrumentos de recogida de información que he utilizado y a los criterios que he empleado para valorar los elementos que configuran el programa.

#### **3.1.3.1. Autoevaluación del contexto.**

En esta fase se ha pretendido conocer las características del entorno de los escolares para comprender las particularidades del problema, seleccionar los que necesitan ayuda prioritaria, así como identificar las barreras que pueden limitar los objetivos previstos. También se ha procurado identificar las necesidades educativas especiales y los puntos fuertes de los estudiantes, a fin de respaldar la toma de decisiones para el establecimiento de los objetivos de mejora o recuperación. Finalmente, con los datos recogidos en una primera instancia se han seleccionado los grupos de posibles destinatarios del programa y, en una segunda fase, una vez confirmada la muestra de participantes, se han determinado las puntuaciones iniciales de las variables de estudio para valorar los resultados obtenidos después de la recuperación del programa.

Algunas de las preguntas que guiaron la práctica en esta fase fueron:

- ¿Se han consultado distintas fuentes de información?
- ¿Se ha estudiado el contexto de las dificultades de los escolares?



- ¿Se ha hecho un diagnóstico de las necesidades antes de diseñar el programa?
- ¿Se han identificado los problemas y puntos fuertes de los escolares y el contexto de los mismos?
- ¿Qué limitaciones han surgido en esta fase?

Para recabar la información relativa a este tipo de evaluación, se han utilizado los instrumentos y técnicas siguientes:

- Entrevistas con los padres, maestros, maestros especialistas, psicólogos y asistentes sociales.
- Pruebas de diagnóstico psicopedagógico de la primera etapa: Test de Análisis de Lectoescritura-TALE (Toro y Cervera, 2008), Test de Dislexia Bangor (Outón, 1996), Test de Etiquetado Verbal-ETV (Outón, 2003), Escala de Inteligencia para niños versión chilena WISC-III v.ch. (Ramírez y Rosas, 2007), Test de matrices progresivas (Raven, Court y Raven, 2010).
- Revisión de las producciones escritas de los escolares.
- Revisión de documentos (fichas de ingreso en el proyecto PIE, informes médicos y psicopedagógicos).
- Pruebas de evaluación psicopedagógica de la segunda etapa: Pruebas de lectura de textos teatrales, Prueba de dominio lector Fundación Educacional Arauco para alumnos de enseñanza básica (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2009), Prueba de apreciación de la prosodia adaptada.

Los criterios que hemos utilizado para valorar los datos recogidos fueron:

Suficiencia: Se ha procurado que la información recogida tuviese suficiente alcance para conocer las necesidades educativas de los escolares y sus contextos de referencia.

Adecuación: Se ha intentado que tanto las técnicas como los instrumentos de recogida de información fuesen adecuados para identificar las necesidades de los escolares.

Pertinencia: Se ha valorado si es justificable y coherente el desarrollo de un programa en los contextos observados.

Precisión: Se ha examinado con suficiente detalle el contexto en el que se lleva a cabo el programa para que sus influencias sobre este último puedan ser identificadas.

Evaluabilidad: Se ha tenido en cuenta este criterio al precisar cómo se ha realizado la evaluación del contexto.

#### **3.1.3.2. Autoevaluación de la entrada.**

En esta fase el objetivo principal fue estudiar si el programa diseñado respondía a las necesidades detectadas en la fluidez lectora de los estudiantes y a las circunstancias del contexto socioeducativo de los mismos.

Algunas de las preguntas que guiaron mi actuar durante la autoevaluación del *input* fueron:

- ¿Se ha revisado y analizado la literatura más importante en relación a la naturaleza del problema?

- ¿Se han considerado otros programas existentes? ¿Por qué no eran válidos?
- ¿La estrategia adoptada para la recuperación está fundada en una teoría solvente sobre las dificultades en fluidez lectora? ¿Necesita modificaciones?
- ¿Se han considerado normas de referencia relativas a la fluidez lectora?
- ¿Se han formulado los objetivos que se pretenden alcanzar? ¿Están bien planteados respecto a las necesidades detectadas?
- ¿Los recursos materiales y personales son adecuados?
- ¿Existe un cronograma del programa?
- ¿Las actividades están debidamente secuenciadas?
- ¿Se han previsto posibles cambios en el programa?
- ¿Qué obstáculos se han previsto?

Las técnicas de obtención de información que nos ayudaron a diseñar el programa fueron:

- Consulta bibliográfica en relación con la dislexia y fluidez lectora.
- Consulta bibliográfica en relación con los programas de intervención para el desarrollo de la fluidez.
- Consulta de documentos estatales para la comprobación de normas de referencia.
- Análisis de textos teatrales para la mejora de la fluidez lectora.
- Análisis de los recursos personales y otros materiales disponibles para la implementación del programa.
- Análisis del cronograma del programa.

Los criterios que se utilizaron en la autoevaluación del input fueron:

**Pertinencia:** Se ha procurado que los objetivos, actividades y recursos fueran significativos, esto es, que respondieran tanto a las necesidades concretas de los grupos como a las particularidades de cada escolar.

**Viabilidad:** Se ha propuesto un programa factible y realista de acuerdo a las características contextuales de los escolares y de las posibilidades del administrador.

**Generalidad, claridad y sencillez de los objetivos:** Se han especificado de forma clara y sencilla los objetivos generales del programa, de manera que pudiéramos tenerlos presentes en todo momento durante la implementación y permitieran comprobar el grado de cumplimiento posterior.

**Capacidad de motivación:** Se ha procurado que el programa fuera motivador para los escolares, ofreciéndoles estrategias nuevas e interesantes para trabajar la fluidez lectora.

**Calidad:** Se ha procurado que el diseño del programa siguiera una adecuada sistematización, se sustentara en una base teórica actualizada y ofreciera actividades y recursos materiales de calidad.

**Coherencia:** Se ha establecido una unidad armónica entre los elementos que componen el programa.

**Evaluabilidad:** Se ha procurado especificar con detalle el diseño del programa, de tal forma que pueda ser implementado o evaluado por cualquier profesional.

### **3.1.3.3. Autoevaluación del proceso.**

El objetivo principal de la evaluación en esta fase fue comprobar de forma continua el funcionamiento del programa. Para ello, se procuró obtener información relacionada con las actividades programadas para indagar hasta qué punto se estaban desarrollando tal y como se habían planeado, valorar si los recursos disponibles se estaban utilizando de forma eficiente, observar si los destinatarios se implicaban en las actividades y demostraban interés por las mismas. Igualmente, se pretendió comprobar si las secuencias de las actividades eran las apropiadas, ver si el cronograma se estaba llevando a cabo según lo planeado y observar si el contexto limitaba de alguna manera la consecución de los objetivos del programa. A su vez, se intentó modificar los aspectos del programa que no se estuvieran desarrollando adecuadamente y solucionar los problemas imprevistos.

En la autoevaluación del proceso algunos de los siguientes interrogantes me valieron como guía:

- ¿Se ha cumplido la programación según lo planificado?
- ¿Los recursos materiales han sido adecuados?
- ¿Han resultado adecuadas las actividades realizadas para la consecución de los objetivos del programa?
- ¿Se ha mantenido el contacto con los maestros de los alumnos?
- ¿Los escolares han mostrado interés hacia las actividades del programa?  
¿Lo han percibido de forma positiva?
- ¿La colaboración y compromiso de las familias se ha cumplido?
- ¿Qué logros se han ido percibiendo?

- ¿Qué dificultades o limitaciones han ido surgiendo?
- ¿Qué mejoras/cambios se han introducido?
- ¿Qué hemos aprendido sobre las dificultades de fluidez de los escolares?

Las técnicas e instrumentos de recogida de información que se han utilizado en la autoevaluación del proceso fueron:

- Observación participante.
- Registros de las sesiones.
- Entrevistas a los escolares, padres o profesores.
- Análisis de registros contruidos para las tareas asignadas.
- Análisis de grabaciones de las sesiones.
- Análisis de los vídeos de las obras leídas.

Los criterios que se han utilizado para esta fase de evaluación fueron:

Cumplimiento: Procuramos que la planificación del programa se cumpliera en la forma prevista, siendo flexibles en algunas ocasiones y adecuándonos a acontecimientos imprevistos ocurridos en el contexto escolar.

Satisfacción: Se ha ido constatando el grado de satisfacción de los destinatarios del programa a través de las manifestaciones y los progresos realizados.

Colaboración: Hemos tenido en cuenta el nivel de colaboración de los implicados en la implementación del programa.

Evaluabilidad: Hemos utilizado los registros de las observaciones, las grabaciones de audio de cada una de las sesiones y los vídeos de las obras leídas para dejar constancia de cómo se ha ido desarrollando la implementación del programa.

#### **3.1.3.4. Autoevaluación del producto.**

El objetivo de la evaluación del producto fue triple: determinar hasta qué punto el programa satisfizo las necesidades de los grupos, averiguar los efectos deseados y no deseados y examinar los resultados de forma general e individual.

En esta fase se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Se han satisfecho las necesidades colectivas e individuales de los destinatarios del programa?
- ¿Se han alcanzado los objetivos perseguidos?
- ¿Qué dificultades no han sido resueltas? ¿Por qué?
- ¿Son debidos los resultados al programa?
- ¿Se han generalizado los resultados a otros textos diferentes de los utilizados durante la implementación?
- ¿Los participantes han percibido las mejoras en su fluidez lectora?
- ¿Se han obtenido otros efectos no planificados? ¿Han sido efectos deseados o no deseados?
- ¿Qué limitaciones se han observado en el programa? ¿Cuáles son las propuestas de mejora?
- ¿Es posible una nueva edición del programa?

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de información para efectuar la autoevaluación del producto:

- Entrevistas y comentarios de escolares, padres o profesores.
- Pruebas de lectura de textos teatrales.
- Prueba de dominio lector Fundación Educacional Arauco para alumnos de enseñanza básica (Marchant et al., 2009).

- Prueba de apreciación de la prosodia adaptada.

Los criterios que se han utilizado en la autoevaluación del producto fueron:

Eficacia: Se ha valorado el grado en que el programa ha conseguido los objetivos propuestos.

Efectividad: Se ha examinado tanto los efectos esperados como los efectos no previstos.

Eficiencia: Se ha tenido en cuenta valorar los resultados en función de los recursos disponibles, las circunstancias acontecidas durante la implementación del programa y los esfuerzos realizados.

Satisfacción: Se ha querido indagar acerca del grado satisfacción de los destinatarios una vez concluido el programa.

Evaluabilidad: Se ha pretendido explicar en detalle los datos y resultados obtenidos por los grupos y sujetos de forma que resultase más fácil la comprobación de los objetivos.

Validez interna: Para comprobar que los resultados alcanzados eran atribuibles al programa, hemos registrado medidas repetidas de la fluidez lectora y recogido información acerca del proceso de implementación.

### **3.2. Planteamiento de la Investigación**

Los estudios acerca de programas de intervención en fluidez lectora en nuestro idioma son muy escasos, tal como hemos podido comprobar en la búsqueda bibliográfica que se ha realizado. Por otro lado, ninguno ha puesto su foco de atención en los escolares con dislexia, cuando una de las dificultades



más frecuente de este trastorno es la falta de fluidez lectora. Tampoco hay que olvidar que un alto porcentaje de la población escolar presenta problemas para leer con fluidez. Una manera de contribuir a remediar este problema tan acusado es poniendo en marcha un programa de intervención para ayudar a un grupo de estudiantes con dislexia a desarrollar su fluidez lectora, implicándome personalmente en su recuperación. Es decir, se trata de aminorar un problema personal, familiar y social que presentan unos niños con retraso específico en el lenguaje escrito. El programa utiliza la estrategia de lectura repetida asistida del teatro de lectores, puesto que a nuestro juicio es uno de los mejores procedimientos para producir ganancias en la fluidez.

### **3.3. Objetivos e Hipótesis**

Considerando los aspectos expuestos en los capítulos anteriores, un primer objetivo de la investigación consiste en demostrar que el programa de teatro de lectores orientado por el modelo de intervención presentado en el capítulo 4, constituye una buena propuesta de intervención para resolver los problemas con la fluidez lectora que presentan los escolares disléxicos. A partir de la evidencia previa, la primera hipótesis es que el programa provocará mejoras significativas en los componentes de la fluidez.

Un segundo objetivo es comprobar la efectividad del programa mencionado en función de la realidad sociocultural y económica. Esto es, analizar si los escolares a quienes va dirigido el programa responden de forma distinta a la intervención. En este sentido, la hipótesis que se plantea es que el programa de

teatro de lectores será igual de efectivo para dos grupos de escolares con distinto ambiente sociocultural y económico.

Un tercer objetivo es comprobar si el programa de intervención en teatro de lectores produce transferencia de aprendizajes a textos teatrales y descriptivo-informativos no leídos previamente. Se espera que ambos grupos presenten mejoras, aunque el efecto sea distinto en función del tipo de texto utilizado durante el programa.

### **3.4. Muestra**

La muestra estuvo formada por 11 estudiantes de tercero y cuarto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, que presentaban un trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia). Todos los sujetos fueron remitidos por sus maestros tutores y por los maestros especialistas en Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE) por presentar las características que definen a los escolares disléxicos. Es decir, tenían serias dificultades para aprender a leer y escribir que no se explicaban mejor por falta de capacidad intelectual; trastornos visuales o auditivos no corregidos; factores socioculturales, emocionales o conductuales o directrices educativas inadecuadas. Los participantes eran alumnos de centros educativos de la ciudad de Chillán en Chile, con un bagaje socio-cultural y económico diverso, que fueron distribuidos en dos grupos según el centro educativo de procedencia: Grupo Escuela (n=5) y Grupo Colegio (n=6).

### **3.5. Diseño Metodológico Para la Obtención de Evidencias**

En cualquier proceso de evaluación de programas, con independencia de la metodología que se adopte, uno de sus objetivos consiste en recoger evidencias para emitir juicios o valoraciones acerca del programa llevado a cabo. Se trata, por tanto, de obtener informaciones útiles, fiables y válidas que permitirán entre otros aspectos conocer las necesidades de los destinatarios, cómo afectan a su vida diaria, si los recursos materiales empleados son los adecuados, la opinión de los implicados en el programa, etcétera. Ahora bien, los datos que el evaluador requiera pueden diferir en función de la fase evaluativa o de cada caso particular. Así, por ejemplo, en cierto momento nos puede interesar conocer las opiniones y experiencias de los maestros respecto a los escolares disléxicos y, en otros, enfocarnos en los datos cuantificables como el registro de la velocidad lectora. Conseguir los datos de una realidad objeto de estudio requiere captar la información para expresarla en términos numéricos o verbales que permitan su registro para su posterior análisis. En este sentido, se necesita un enfoque de obtención de evidencias que responda a la complementariedad metodológica para atender a la complejidad evaluativa (Alvira, 1991; Pérez Juste, 2006). Al respecto, Pérez Juste indicó que:

La autolimitación a ciertas metodologías, además de representar un reduccionismo en sí mismas, cercenan de hecho la posibilidad de conocer, de comprender y de explicar una realidad tan compleja. Es por ello que nos manifestamos decididamente defensores del principio de complementariedad metodológica... donde la evaluación de programas puede encontrar aportaciones riquísimas en la metodología cualitativa para

la apreciación de los procesos mientras resulta especialmente adecuada la cuantitativa para evaluar los productos o resultados (2006, p. 295).

De acuerdo con las características de la estrategia de teatro de lectores y la agrupación de la muestra para la aplicación del programa, se utilizó una combinación de la metodología preexperimental, con un diseño multigrupo con pretest-posttest (Campbell y Stanley, 1980) —también conocido como diseño antes y después— y el estudio de casos múltiple de corte cualitativo con asignación de los participantes de forma intencional a dos grupos, Grupo Escuela y Grupo Colegio. En general, con el diseño pretest-posttest se pretende analizar cuantitativamente el efecto de la intervención en una o más variables. Según Rossi et al. (2004), es válido utilizar los diseños “menos duros” para ver si un programa es capaz de lograr impacto. Si los resultados son significativos utilizando diseños más flexibles, es conveniente seguir con la evaluación por medios más cuantitativos. De ahí, que este trabajo tenga un marcado carácter exploratorio.

El esquema típico del diseño pretest-posttest se puede observar en la figura 4. En un primer momento se realiza la medición de las variables de estudio, pretest. Después se inicia el tratamiento, en este caso el programa de intervención en fluidez lectora. Finalmente se vuelven a observar las variables medidas antes de iniciarse el tratamiento.

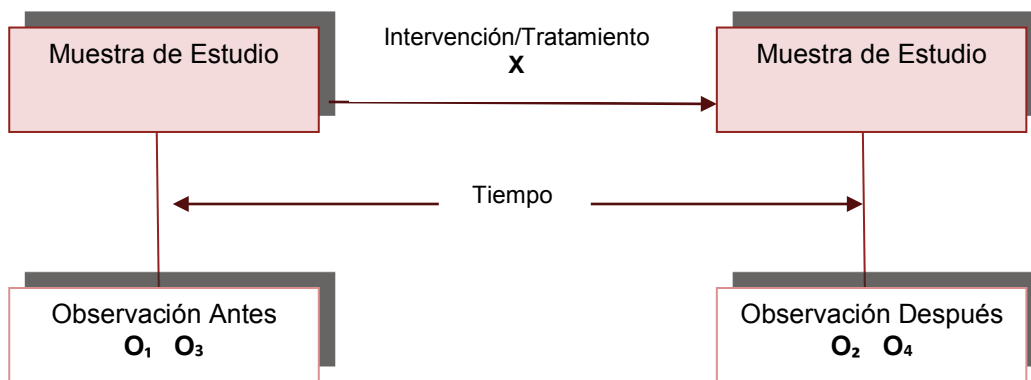


Figura 4. Diseño preexperimental de un grupo antes y después.

Con el estudio de casos se intenta comprender los procesos sutiles que se exhiben durante la implementación del programa. Es decir, interesan los datos subjetivos que son oc) la preparación intensiva de cada btenidos de las distintas informaciones de los implicados en la intervención para una comprensión global del objeto de estudio. Patton (2000; citado en Gray et al., 2007) enumera una serie de circunstancias en la que los métodos cualitativos son válidos para la evaluación:

- programas que hacen hincapié en los resultados individuales, en lugar de los que afectan a muchas personas.
- la necesidad de información detallada sobre los casos particulares.
- la necesidad de información sobre los matices de la calidad del programa y no solo de datos cuantificables.
- entornos donde la administración de pruebas estandarizadas cuantitativas pueda resultar inoportuna.
- entornos donde no haya disponibilidad de instrumentos estandarizados creíbles y válidos.

- entornos donde la investigación cualitativa pueda descubrir efectos no intencionales del funcionamiento del programa latente.

Con la utilización de algunas técnicas más cercanas a la investigación cualitativa como la observación participante; el análisis de registros escritos, visuales y sonoros (grabaciones de audio y vídeo); la revisión de documentos (e.g. certificados médicos, fichas de entrada a proyecto de integración escolar, etc.); las entrevistas a los destinatarios directos e indirectos, se procuró enmendar alguna de las limitaciones típicas de la metodología preexperimental. Esto es, mejorar la validez interna del estudio y obtener información más amplia del proceso de evaluación. En definitiva, con la combinación de metodologías se pretende demostrar la eficacia del programa.

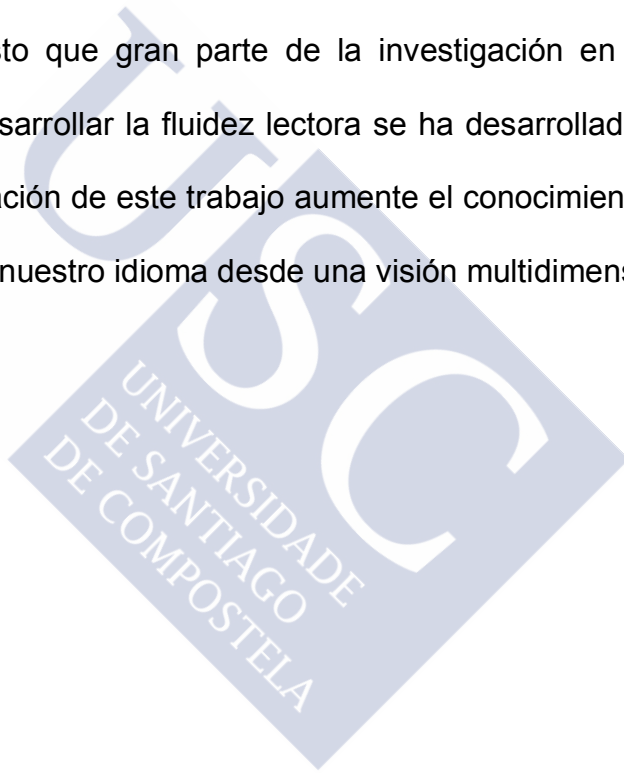
### **3.6. Reflexiones Finales**

Para finalizar vemos necesario comentar algunas de las ideas más importantes de este capítulo. En primer lugar, toda acción prevista en un programa debe satisfacer las necesidades concretas de un grupo de sujetos o un individuo, las que deberían identificarse con independencia de si los sujetos las conciben o no como tales. Un programa al corresponder a un plan educativo, debe cumplir con un diseño adecuado y estructurado acorde a las necesidades detectadas, implementarse de forma sistemática y basarse en una teoría sólida y actual del problema de estudio para contrastar su eficacia.

En segundo lugar, se debe evaluar el programa desde el inicio hasta el final del proceso. Si bien, no nos cabe duda de que los resultados son importantes,

no es menos cierto que la evaluación continua debe constituir un elemento más del programa, proceso que debe ser permanente, sistemático y abarcar todas las fases de la intervención. De esta manera, se lograría detectar a tiempo los obstáculos que pueden acontecer durante el desarrollo de la misma y así mejorar la práctica educativa. Por ello, hemos creído conveniente que la práctica evaluativa llevada a cabo en este trabajo se sirva de una combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa, que sea útil según el tipo de información que se ha querido conseguir en cada fase del programa.

Por último, puesto que gran parte de la investigación en programas de intervención para desarrollar la fluidez lectora se ha desarrollado en inglés, se espera que la realización de este trabajo aumente el conocimiento que se tiene de esta habilidad en nuestro idioma desde una visión multidimensional.







## **Capítulo 4. Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Intervención de Teatro de Lectores**

---





En la primera parte de la tesis hemos revisado los estudios acerca de la fluidez y los programas de intervención más populares para su desarrollo. A pesar del éxito conseguido por la mayoría de ellos, no todos se ajustan tan bien a las particularidades de los niños con dificultades lectoras, como la estrategia de lectura denominada “teatro de lectores”, cuyas fortalezas y características se han descrito en el segundo capítulo. Por este motivo, se ha tomado la decisión de diseñar un programa de intervención utilizando la estrategia mencionada, con el objetivo principal de mejorar la fluidez lectora de niños y niñas que tienen una dificultad específica con la lectura.

El programa en cuestión se ha diseñado para trabajar la fluidez lectora de forma grupal, pues el contexto natural del teatro de lectores es el trabajo en equipo. Cada alumno cumple un rol, transmite la historia a través de su voz y participa en la creación de la misma en conjunto con sus pares. Esto implica un feedback y apoyo constante de todo el grupo con el propósito de transmitir la historia de la manera más auténtica posible. El programa incluye, principalmente, actividades de lectura repetida asistida, dado su comprobado beneficio para hacer frente a las dificultades con la fluidez. A su vez, ofrece a los alumnos la práctica sostenida de la lectura de textos completos, con una estructura clara y temática diversa acorde a la edad de los escolares. Al principio, se utilizarán textos fáciles para que los escolares se adapten al trabajo de las sesiones y se desenvuelvan con confianza frente a sus pares para, posteriormente, ir progresando en la lectura de textos de mayor complejidad. Asimismo, se da importancia a la lectura expresiva, de tal forma que a medida que los alumnos mejoren en la automatización lectora, también fortalezcan la conexión entre la vía oral y el lenguaje escrito a través de los elementos prosódicos presentes en

los textos. Con todo esto se pretende que, además de mejorar la fluidez, los alumnos comprendan mejor el significado que los autores quieren transmitir.

Somos conscientes de que los alumnos con dislexia representan un grupo heterogéneo, aunque también sabemos que tienen dificultades comunes como son la falta de fluidez. Por ello, el programa se centra básicamente en este problema sin dejar de preocuparnos por las diferencias individuales de los alumnos al que va dirigido, es decir, su personalidad, intereses, nivel lector...

Comenzamos el capítulo con una evaluación diagnóstica inicial. Con ella pretendemos detectar a los escolares disléxicos con dificultades en fluidez lectora, conocer la naturaleza de sus dificultades y los aspectos en los que destacan y contar con una línea base de partida. Posteriormente, presentamos el diseño y la implementación de un programa de teatro de lectores adaptado al contexto y las necesidades de los escolares. Finalmente, exponemos algunas reflexiones del capítulo.

## **4.1 Evaluación Diagnóstica**

### **4.1.1. Demanda y detección de los sujetos.**

La demanda surge en el año 2011 con la intención de reunir un grupo de escolares entre 2º y 4º de Educación Primaria de la ciudad de Chillán, con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, con y sin diagnóstico previo, y que necesitaran atención especializada para mejorar su fluidez lectora. Se eligió dicha ciudad por el conocimiento geográfico que se tenía de ella, puesto

que es la residencia familiar de la autora de este trabajo, lo que facilitaba los desplazamientos y la optimización del tiempo.

El grupo de alumnos que se logró convocar fue remitido por los profesores tutores y los coordinadores del Proyecto de Integración Escolar (PIE) de los centros (maestros especialistas en dificultades en el aprendizaje específicas o psicopedagogos). El PIE es una:

Estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación... **favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de los estudiantes”**, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010, p. 2).

Los establecimientos educacionales que cuentan con un PIE tienen la misión de atender a escolares con problemas de aprendizaje en las habilidades instrumentales, dificultades del lenguaje y TDAH, entre otros. Sin embargo, en los colegios privados y concertados, no es obligatorio contar con dichos proyectos, es decir, queda a voluntad del centro y a disponibilidad de los recursos la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Hay que señalar, además, que en Chile, las escuelas públicas dependen de un organismo municipal, mientras que los colegios privados y concertados dependen de un organismo público provincial.

El procedimiento seguido en las escuelas para la detección de los participantes del programa se inició con una entrevista con la encargada de educación especial del Departamento de Educación Municipal de Chillán, que

me facilitó un listado de los centros que tienen un PIE. A continuación, se solicitó la autorización para el acceso a dichas escuelas a la directora del mismo departamento.

Una vez concedido el permiso para acceder a los centros y con los datos recabados, se pidió vía telefónica una cita con los directores de las cuatro escuelas públicas con mayor número de estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas (DAE). El objetivo de estas reuniones fue presentarme, darles a conocer el estudio y solicitarles autorización para acceder al campo en el caso de que aprobaran la propuesta.

De las cuatro escuelas que se visitaron, solo una proporcionó la información solicitada. Previamente se habían aclarado las dudas surgidas por los coordinadores de los PIE y se les había insistido en la necesidad de entregar la lista de alumnos lo más pronto posible, ya que se contaba con un tiempo limitado para realizar las evaluaciones.

En los colegios el procedimiento fue similar. Se solicitó una entrevista con la jefa provincial de Educación Especial para obtener tanto la lista de colegios privados y concertados que tuvieran un PIE como la autorización para acceder a estos centros. Una vez obtenidos estos datos se concertó una cita con los directores de cinco colegios. En cuatro de estos hubo una buena acogida de la investigación, mientras que en uno de ellos se rechazó el estudio.

Posteriormente, los directores de estos cuatro colegios nos pusieron en contacto con los coordinadores de los PIE, quienes eran los que tenían la información más relevante y reciente de los alumnos con dificultades. Estos serían mis intermediarios con otros profesionales involucrados con los estudiantes. Los coordinadores me entregaron una lista de casos que habían

sido identificados como “alumnos con trastorno específico de la lectura”, según el Decreto Supremo Nro. 170 (MINEDUC, 2009), junto con las carpetas donde se archivaban documentos relativos a ellos (una ficha estándar elaborada por el MINEDUC (véase anexo 2), informes psicopedagógicos y neurológicos, pruebas administradas, etc.). Esta información resultó clave a la hora de detectar a los sujetos con DAE, ya que contenían gran parte de la información que se requería. Por otro lado, se pidió a los coordinadores del PIE que solicitaran a los profesores tutores de 2º a 4º grado una lista de alumnos con DAE de la lectura que no eran atendidos en el PIE del centro por falta de plazas. Para facilitar la tarea a los maestros, se les hizo entrega de una hoja informativa con los rasgos más comunes de la dislexia (véase anexo 3) para que los consideraran antes de seleccionar a los escolares. Además, se les entregó otra hoja con mis datos personales para mantener una comunicación cercana y una breve descripción del estudio. Tres de los cuatro colegios aportaron la información requerida. El personal del centro que no lo hizo aludió que “no había niños disléxicos”. Como observación, señalar que este centro en el 2011 tenía una matrícula promedio de 34 alumnos por aula, contando con 7 cursos entre 2º y 4º de primaria.

Después de obtener las listas de alumnos, se hizo un calendario para la aplicación de las pruebas psicopedagógicas a los escolares que presentaban problemas con la lectura, pero que no habían sido formalmente identificados como tales y que al mismo tiempo no recibían ningún tipo de atención específica a sus dificultades. Lo mismo se hizo con los alumnos que asistían a un PIE y que habían sido evaluados previamente con pruebas informales y estandarizadas de uso frecuente en el país, pero con ningún test específico para el diagnóstico de

la dislexia. También se envió una solicitud de autorización a sus respectivos padres para realizarles la evaluación (véase anexo 4).

El objetivo de esta evaluación fue confirmar o rechazar una dificultad específica con el lenguaje escrito y un problema de fluidez derivado de la misma. Es decir, conocer con detalle el rendimiento de los alumnos para poder establecer sus necesidades educativas y puntos fuertes. Para ello, en un primer momento se recogió información de carácter médico, escolar, psicopedagógico, familiar y cultural, que nos ayudó a obtener la muestra del estudio, conocer en profundidad a estos alumnos y determinar cuál era la recuperación más idónea para ellos. Para obtener estos datos se contó con la colaboración de los profesores, los padres y los maestros especialistas de los alumnos. En el apartado información del contexto se presenta un resumen de la información recabada respecto a la muestra que participó en el estudio.

Para la identificación de los escolares como disléxicos, nos basamos en los criterios establecidos en el DSM-IV-TR (López-Ibor y Valdés, 2002):

- a. Rendimiento significativamente por debajo de lo esperado para su edad y curso en alguno de los test específicos de detección de la dislexia, del lenguaje escrito y otros.
- b. Cociente intelectual normal o superior.
- c. No manifestar ni haber manifestado problemas con la audición o visión que le haya limitado aprender de forma satisfactoria el aprendizaje de la lectoescritura.
- d. No haber tenido ni tener absentismo escolar prolongado, cambios frecuentes de profesor, de curso o escuela; metodología de la enseñanza



de la lectoescritura inapropiadas que le haya obstaculizado lograr de forma satisfactoria el aprendizaje del lenguaje escrito.

- e. No haber tenido ni tener algún trastorno emocional o conductual grave que haya entorpecido la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura.

Para recoger información respecto a los criterios a y b, se realizaron 62 evaluaciones entre los meses de octubre y noviembre de 2011, en las que se utilizaron las siguientes pruebas:

- Test de Dislexia Bangor (Outón, 1996).
- Evaluación del Etiquetado Verbal-ETV (Outón, 2003).
- Test de Análisis de Lectoescritura-TALE (Toro y Cervera, 2008).
- Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 2010).
- Escala de Inteligencia Para Niños de Wechsler (versión chilena WISC-III) (Ramírez y Rosas, 2007).

Con los datos obtenidos de estas evaluaciones, se realizó un primer filtro en el que quedaron exentos de participar en el programa 23 niños por no cumplir, principalmente, los criterios a y b del DSM-IV-TR. Para recoger información respecto a los criterios c, d y e de los 39 escolares restantes, revisé los informes de los que previamente habían sido identificados como alumnos con trastorno específico de la lectura; mantuve conversaciones con los profesores tutores, maestros especialistas y padres, y examiné producciones escritas de los escolares. Una vez revisados los datos se descartó a 13 alumnos que, aun cumpliendo los criterios a y b, sus problemas podían explicarse por otros motivos (enfermedad desde el nacimiento, trastornos previos, ambiente familiar desfavorecido, cambios de profesor o colegio frecuentes, absentismo escolar, problemas emocionales o conductuales graves, etc.). Basándonos en estos

datos, la muestra inicial quedó conformada por 26 alumnos pertenecientes a los cuatro centros educativos citados previamente (1 colegio privado, 2 concertados y 1 escuela pública). El resumen se presenta en la tabla 10.

Tabla 10

*Muestra inicial de alumnos con dislexia*

Centro	Curso	Segundo	Tercero	Cuarto	Total
Escuela Reyes de España		4	3	-	7
Colegio San Vicente de Paul		3	5	-	8
Colegio Padre Alberto Hurtado		-	2	4	6
Colegio La Purísima Concepción		1	2	2	4
	Total	8	12	6	26

La información contenida en la tabla 10 fue entregada a los coordinadores del PIE, quienes a su vez serían los encargados de transmitir esta información a los directores del centro.

De regreso en España, me comuniqué vía email con los directores de los centros para confirmarles que el programa comenzaría a finales del mes de marzo o principios de abril de 2012. La directora del colegio Padre Alberto Hurtado nos contestó rápidamente expresando que, a pesar del interés que les producía participar en el estudio, no sería posible llevarlo a cabo por el cambio total de la plantilla administrativa del colegio. El nuevo grupo directivo se estaba planteando la posibilidad de eliminar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, además, desconocían el trabajo que habíamos llevado a

cabo el curso pasado. De los centros San Vicente de Paul y Reyes de España recibimos una respuesta afirmativa y el colegio La Purísima se tuvo que dejar fuera del estudio, ya que no fue posible ajustar el tiempo disponible de los niños al de la evaluadora, incluyendo el traslado entre un centro y otro. Así pues, la muestra convocada a participar en el programa se redujo a dos centros educativos (véase un resumen de la misma en la tabla 11), cuyos alumnos contaban con la autorización de los padres para participar en el mismo.

Tabla 11

*Alumnos convocados a participar en el programa*

Centro	Curso	Tercero	Cuarto	Total
Escuela Reyes de España		4	3	7
Colegio San Vicente de Paul		3	5	8
	Total	7	8	15

Como se observa en la tabla 11, en la escuela Reyes de España se convocó a siete alumnos. Sin embargo, uno de ellos se cambió de centro y otro no se presentó a las sesiones, a pesar de contar con la autorización para participar en el programa. Por su parte, en el colegio San Vicente de Paul fueron convocados ocho estudiantes, pero uno se mudó de centro y otro no fue autorizado por los padres por problemas de compatibilidad con el horario de las sesiones.

De esta manera, la muestra participante quedó conformada por 11 estudiantes, cuyo detalle se puede observar en la tabla 12.

Tabla 12

*Alumnos participantes en el programa*

Centro	Tercero		Cuarto		Total
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	
Escuela Reyes de España	3	-	-	2	5
Colegio San Vicente de Paul	-	2	1	4	6
Total	3	2	1	5	11

En las tablas 13 y 14 se pueden apreciar los resultados de algunas de las pruebas administradas en la evaluación inicial a los escolares que participaron en el programa.

Tabla 13

*Resultados de la primera etapa de evaluaciones en el Grupo Escuela*

Medidas	Casos				
	C1	C2	C3	C4	C5
Bangor	6,5 <sup>a</sup>	6,0 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	7,5	7,0
ETV errores	11	44	36	28	50
ETV rectificaciones	1	2	8	5	4
ETV tiempo	312	457	727	363	354
TALE errores	10"	14"	11"	22"	27"
TALE tiempo	45"	80"	163"	80"	133"

*Nota:* ETV: etiquetado verbal, TALE: Test de análisis de lectoescritura. La prueba TALE se administró completa, pero en esta tabla solo se incluyen las puntuaciones del subtest de lectura oral de un texto según el curso de los estudiantes.

<sup>a</sup> se administraron 9 ítems de los 10 que conforman la prueba.

Tabla 14

*Resultados de la primera etapa de evaluaciones en el Grupo Colegio*

Medidas	Casos					
	C6	C7	C8	C9	C10	C11
Bangor	7,0 <sup>a</sup>	6,0 <sup>a</sup>	6,5	7,0	6,0	6,0
ETV errores	25	26	7	30	17	9
ETV rectificaciones	4	5	5	3	8	11
ETV Tiempo	321"	369"	441"	337"	280"	324"
TALE errores	10	11	13	19	9	19
TALE tiempo	54"	58"	100"	96"	70"	114"

*Nota:* ETV: etiquetado verbal, TALE: Test de análisis de lectoescritura. La prueba TALE se administró completa, pero en esta tabla solo se incluyen las puntuaciones del subtest de lectura oral de un texto según el curso de los estudiantes.

<sup>a</sup> se administraron 9 ítems de los 10 que conforman la prueba.

#### 4.1.2. Información del contexto.

En este apartado se describe el contexto de los sujetos que han participado en el programa para dar a conocer las características del entorno (familiar, médico y escolar) de los estudiantes, comprender las particularidades del problema, identificar las barreras que puedan limitar los objetivos previstos... Con la obtención de estos datos tenemos la posibilidad de descartar explicaciones alternativas a los problemas con la lectura, además de valorar la participación de los padres en la posterior recuperación de los escolares.

Los cinco alumnos de la escuela Reyes de España (Grupo Escuela) pertenecen a una escuela pública ubicada en el radio urbano de la ciudad de Chillán, donde acuden principalmente estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo. Todos ellos comen diariamente en el comedor del centro, alimentación que es subvencionada íntegramente por el gobierno del país. Por

su parte, los seis alumnos del colegio Vicente de Paul (Grupo Colegio) pertenecen a un centro concertado católico ubicado en el radio urbano de la misma ciudad, donde asisten principalmente estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto. Este centro no tiene comedor escolar, por lo tanto, los alumnos comen en sus casas o de *tupper* en las dependencias del colegio habilitadas para tal fin.

Del Grupo Escuela, tres de las parejas de padres se encuentran separados, quedando los niños a cargo de sus madres. Sin embargo, todos mantienen el contacto con sus progenitores y una buena relación con ellos. En este grupo, una estudiante es hija única, dos son los hermanos mayores y otros dos son los hermanos menores. Por otro lado, en el Grupo Colegio, dos de las parejas de padres se encuentran separados, quedando a cargo de la tutela de los niños sus madres, pero regularmente ven a sus progenitores y mantienen buena relación con ellos. En este grupo dos alumnos son hijos únicos, dos son los hermanos mayores, uno es el hermano menor y otro es el hermano del medio.

En general, los 11 alumnos gozan de buena salud. No han padecido enfermedades importantes durante su infancia y no tienen problemas para dormir. Uno de los niños del Grupo Colegio vive a las afueras de la ciudad, a unos 30 kilómetros, aproximadamente. Para asistir al colegio, el niño debe levantarse muy temprano, situación que provoca que continuamente manifieste tener sueño durante la jornada escolar. La madre está al tanto de la situación.

En ambos centros los escolares tienen jornada escolar completa. Es decir, asisten regularmente a clases durante las mañanas y algunas tardes (cuatro, el Grupo Escuela y tres, el Grupo Colegio). En sus horas libres algunos participan en actividades extraescolares como fútbol, ajedrez, banda escolar y natación.

Todos los niños comenzaron su escolarización entre los 3 y los 4 años asistiendo al jardín infantil. Los niños del Grupo Escuela realizaron el kínder (equivalente al último curso de Educación Infantil en España) en el mismo centro. Los alumnos del Grupo Colegio realizaron su educación infantil en diversos centros educativos. El aprendizaje de la lectura y escritura lo comenzaron el primer año de Educación Primaria, aunque en los cursos anteriores aprendieron el nombre de las letras y algunos de sus sonidos. Utilizaron para este fin textos de editoriales conocidas, previamente elegidos por los profesores y comunes a todas las escuelas y a algunos colegios de la ciudad, que son entregados de forma gratuita por el MINEDUC del país.

Los profesores tutores de los escolares imparten la mayoría de las asignaturas a los niños, con excepción de educación física, inglés y religión. En ambos centros, los profesores manifestaron no entender por qué estos niños siendo inteligentes, algunos incluso destacando por encima de los mejores estudiantes de sus respectivos cursos, y buenos estudiantes en otras áreas, no progresaban adecuadamente con la lectura. Además, informaron que las dificultades de los escolares para aprender a leer comenzaron a manifestarse desde el comienzo del primer grado. Los maestros también expresaron que algunos “andaban en la luna” y que no estaban un minuto quietos. De hecho, la mayoría de los profesores tutores tenían la creencia de que los problemas de los niños se debían a que no ponían atención y que conversaban mucho, aunque solo dos fueron diagnósticos con TDAH por un neurólogo infantil —uno, en el Grupo Escuela y otro, en el Grupo Colegio, ambos de tercer curso—, por lo que al inicio del año escolar comenzaron a medicarse una vez al día (antes de comenzar la jornada escolar). Tanto sus madres como sus maestros notaron

cambios en la conducta de estos niños al poco tiempo de comenzar a tomar el medicamento. Nos señalaron que estaban más atentos, más tranquilos y completaban medianamente las tareas de clase.

Del Grupo Escuela tres estudiantes fueron diagnosticados con un trastorno específico con la lectura y escritura según el Decreto Supremo Nro. 170 (MINEDUC, 2009). Estos fueron atendidos para recuperar sus dificultades cuando cursaban segundo de primaria por profesores de educación especial dentro del horario escolar, pero solo uno de ellos hizo un progreso significativo. La recuperación fue realizada principalmente en el aula de recursos (de apoyo) y en menor medida en el aula ordinaria. Del Grupo Colegio solo un alumno fue diagnosticado con un trastorno específico de la lectura y escritura según el Decreto Supremo Nro. 170 (MINEDUC, 2009). Asistió a recuperación cuando cursaba el tercer año de Educación Primaria y fue llevada a cabo por una psicopedagoga dentro del horario escolar e implementada en el aula de apoyo. El alumno presentó mejoras importantes después de un año de trabajo, aunque sin conseguir el nivel promedio. En ambos centros, la recuperación realizada no fue ni individual ni estructurada. No encontramos evidencias de programaciones previas, así como materiales diseñados especialmente para ellos. Además, las actividades que realizaban en el aula ordinaria estaban relacionadas con lo que estuviera haciendo en ese momento el profesor de turno y el especialista ejercía las veces de ayudante. En el aula de apoyo, además de las tareas en fichas, también se dedicaban a preparar los exámenes o trabajos pendientes de los escolares. Una alumna del Grupo Colegio recibió clases de apoyo fuera del horario escolar para preparar la Prueba SIMCE, evaluación anual que se realiza a nivel nacional a algunos cursos de primaria y secundaria para medir la calidad



de la educación. Estas clases consistían en realizar tareas de refuerzo de los contenidos que aparecen en el examen citado.

Con relación a los antecedentes de dificultades en el lenguaje escrito en la familia de los alumnos, existe evidencia del padre y la hermana de uno de los sujetos del Grupo Colegio, que fueron diagnosticados con dislexia y disortografía, respectivamente. Aunque también la madre de un escolar nos manifestó creer tener algún problema, porque le costó terminar sus estudios con éxito. En el Grupo Escuela hay constancia de la madre de uno de los sujetos, quien reconoce haber sido diagnosticada con dificultades en el lenguaje oral en Educación Primaria, y del hermano mayor de otro de los alumnos, que fue diagnosticado con una dificultad específica para aprender a leer y TDA-H. También en este grupo, la madre de uno de los escolares dijo no haber terminado su escolaridad porque le costaba, además de que eran muchos hermanos y que pronto tuvo que comenzar a trabajar.

El hábito de lectura en casa en ambos grupos es prácticamente inexistente. Solo una familia del Grupo Colegio expresa la compra de libros de forma regular, aunque adquieren muy pocos para los niños, porque ellos no los piden. Además, comentan que los libros que adquieren solo los lee la hermana del escolar disléxico, ya que a este no le gusta leer. En las otras familias solo se lee de forma esporádica los periódicos. Los libros que se compran o fotocopian son los que pide el colegio para el plan de lectura anual de los alumnos. A modo de observación, se debe comentar que en Chile el impuesto al valor agregado – IVA– para los libros es de un 19 % y todas las familias sin excepción manifestaron que prefieren gastar ese dinero en ítems de mayor necesidad.

En la asignatura de Lenguaje y comunicación, los alumnos del Grupo Escuela tenían programado leer 3 libros cada semestre. Estos textos son leídos por los escolares y luego son comentados en clases antes de la evaluación de comprensión lectora que se les realiza por cada libro. Este mismo procedimiento es utilizado en el Grupo Colegio, con la excepción de que tienen que leer un libro al mes. En ambos grupos, para leer los textos que aparecen en el libro de la materia, la profesora realiza la lectura en voz alta y luego los alumnos responden a preguntas orales sobre lo escuchado. Después puede que tengan que responder a preguntas acerca del texto, contenidas en el mismo libro u otras de vocabulario, gramática, etcétera. En otras ocasiones, los escolares hacen una lectura por turnos, es decir, un alumno comienza leyendo el texto hasta que la profesora le indique que se detenga, mientras el resto de la clase sigue la lectura en silencio. Luego, la profesora indica que continúe otro escolar y así sucesivamente. En estas lecturas no suelen participar todos los escolares, sea por falta de tiempo o porque la maestra lo ha decidido. También en ambos grupos hacen distintos ejercicios del libro y mucho trabajo con fichas. Algunos alumnos llevan de tarea terminar lo que no hicieron en las clases y los de tercero realizan copias semanalmente.

En el Grupo Escuela el número de alumnos en el aula ordinaria oscila entre los 20 y 30, mientras que en el Grupo Colegio, entre los 40 y 45. En los cursos de los escolares de ambos grupos hay otros niños que presentan dificultades de aprendizaje de distinta naturaleza (TDA-H, discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje...).

#### **4.1.3. Fluidez lectora.**

Además de la evaluación inicial llevada a cabo para la detección de los participantes del programa, se realizó una evaluación de la fluidez lectora más exhaustiva. Si bien la evaluación inicial nos proporcionó información actual y relevante acerca del nivel lector de los estudiantes, los instrumentos utilizados no nos permitían evaluar con suficiente rigor la fluidez lectora, tal y como se indica en la literatura revisada. Así, en marzo de 2012 se obtuvieron una serie de medidas para la fase del pretest, es decir, justo antes de comenzar el programa. Estos nuevos datos nos permitieron diseñar una recuperación adecuada a las necesidades de los sujetos.

Antes de comenzar con las evaluaciones de la fluidez lectora, se citó a los padres de los alumnos a una reunión de carácter informativo para darles a conocer el programa. En esta, además, se les pidió firmar una carta de consentimiento donde autorizaban a sus hijos a participar (véase anexo 5). Del Grupo Escuela asistieron todos los padres y sin excepción firmaron el consentimiento. Por su parte, del Grupo Colegio solo lo hicieron dos padres, quienes también firmaron la autorización. A los restantes se les citó a una nueva reunión donde firmaron el consentimiento, salvo una excepción que no lo hizo por problemas con el horario establecido para las sesiones.

Las evaluaciones de la fluidez lectora se realizaron de forma individual por la autora de este trabajo, en una pequeña sala y en el horario escolar, con el permiso de los profesores que en ese momento estuvieran dando clase al alumno. Cada evaluación tuvo una duración de unos 10 minutos, siendo cronometradas y grabadas en audio. Se comenzó por aplicar la Prueba de

Lectura de un Texto Teatral —PTT—, en la que se pidió a cada estudiante que leyera lo mejor que pudiera un texto teatral de aproximadamente 200 palabras de un curso inferior al suyo. Cada alumno debía leer el texto completo tres veces en silencio y, posteriormente, una vez en voz alta hasta completar el minuto de lectura. Es decir, el procedimiento que se utilizó para dicha evaluación fue la prueba de un minuto, siguiendo las indicaciones de diversos autores (Allington, 2009; Rasinski, 2004). Posteriormente, se les administró la Prueba de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica, específicamente el test de velocidad de lectura oral —PF— (Marchant et al., 2009), siguiendo las indicaciones descritas en el manual de dicho instrumento. Al terminar cada lectura, se anotaba el tiempo (incluyendo las lecturas en silencio), los errores (véase la tabla 15) y las observaciones generales en unos registros individuales, uno para la PTT (véase la fig. 2) y otro para la PF (véase la fig. 3), diseñados exclusivamente para tales fines. Además, se diseñó un tercer registro para valorar la expresión o características prosódicas de la lectura (véase la fig. 4). Una vez reunidos los datos, fueron comparados con las normas de referencia.

Tabla 15

*Errores considerados en la evaluación de la fluidez*

Error	Ejemplo
Adiciones	<i>tus</i> en lugar de <i>tú</i>
Adiciones de palabras	<i>y a que las...</i> en lugar de <i>a que las...</i>
Sustituciones	<i>sequen</i> en lugar <i>saquen</i>
Sustituciones de palabras <sup>a</sup>	<i>tenía</i> en lugar de <i>termina</i>
Omisiones	<i>mirado</i> en lugar de <i>mirando</i>
Omisiones de palabras	<i>¿Ven que sigue lloviendo?</i> en lugar de <i>¿No ven que sigue lloviendo?</i>
Inversiones	<i>trope</i> en lugar de <i>torpe</i>
Rotaciones	<i>doblado</i> en lugar de <i>poblado</i>
Silabeos	<i>barri-al</i> en lugar de <i>barrial</i> , <i>me-si-ta</i> en lugar de <i>mesita</i>
Repeticiones	<i>su pa... su padre</i> en lugar de <i>su padre</i>
Rectificaciones	los <i>hermanos jugaron...jugaban</i> en lugar de <i>los hermanos jugaban</i>
Vacilaciones	Titubeos un momento antes de leer una palabra, pero acabar leyendo correctamente

*Nota:* <sup>a</sup> Se consideró como sustitución de palabra dos o más errores que cambiasen la forma de la misma.



DIAGNÓSTICO INICIAL-LECTURA DE TEXTO TEATRAL  
HOJA DE REGISTRO 3º

NOMBRE DEL NIÑO (A): _____ ESCUELA: _____	FECHA: _____ CURSO: _____		
--	------------------------------	--	--

El arcoíris	TIEMPO:	ERRORES	
<p><b>Acto I (En la Tierra.)</b></p> <p>Los niños: (en la pieza mirando hacia afuera) ¡Ya termina, mamá, ya termina! ¿Salimos al patio mamá?</p> <p>La madre: Todavía no, niños. ¿No ven que sigue lloviendo?</p> <p>Los niños: ¡Son las últimas gotas mamá!</p> <p>La madre: ¡Saqueen una mano por la ventana y verán como llueve todavía!</p> <p><b>Acto II (Detrás de una nube.)</b></p> <p>Los rayos del sol: (ocultos detrás de una nube) ¡Ya acaba, ya acaba! ¿Salimos, papá Sol?</p> <p>El sol: Todavía no. ¿No ven que sigue lloviendo?</p> <p>Los rayos del sol: ¡Son las últimas gotas, papá!</p> <p>El sol: Así mismo si quieren y verán cuánto llueve todavía.</p> <p><b>Acto III (En el espacio.)</b></p> <p>Los rayos del sol: (asomándose) ¡Adiós, gotitas de lluvia!</p> <p>Las gotitas de lluvia: (mientras caen alegremente) ¡Adiós, rayitos de sol!</p> <p>Los rayos del sol: ¡A que las alcanzamos antes de que caigan!</p> <p>Las gotitas de lluvia: ¡A que no! (Los rayos salen a toda velocidad y alcanzan a las gotitas).</p> <p>Los rayos de sol: (riendo satisfechos) ¿Vieron cómo las alcanzamos? ¿Quieren que juguemos a la mancha?</p> <p>Las gotitas de lluvia: ¡Bueno, juguemos! (Cada vez que los rayos alcanzan a tocar a las gotas, éstas quedan vestidas de todos colores)</p> <p>Los rayos del sol: ¡Se nos desparmaron los colores apenas las tocamos!</p> <p>Las gotitas de lluvia: ¡Qué suerte para nosotras! ¡Nos gusta mucho vernos pintadas!</p> <p><b>Acto IV (En la Tierra.)</b></p> <p>Los niños: ¡Mamá, mamá! ¡Apareció el arco iris! ¿Podemos salir a jugar al patio?</p> <p>La Madre: Sí, vayan niños, vayan a ver el arco iris.</p>	NO LECTURA: _____ VACILACIÓN-SILABEO: _____ REPETICIÓN: _____ RECTIFICACIÓN: _____ SUSTITUCIÓN: _____ ROTACIÓN: _____	SUSTITUCIÓN DE PALABRAS: _____ ADICIÓN: _____ ADICIÓN DE PALABRAS: _____ OMISIÓN: _____ OMISIÓN DE PALABRAS: _____ INVERSIÓN: _____	OTROS (OMISIÓN DE LÍNEAS, SEÑALADO, DISTANCIA, ETC.): _____  OBSERVACIONES: _____
		RESULTADOS	
		TOTAL ERRORES:	_____
		% DE EXACTITUD:	_____
		PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO:	_____
		TOTAL PALABRAS CORRECTAS LEÍDAS POR MINUTO:	_____

Figura 5. Registro de la prueba de lectura de un texto teatral. En la cabecera se describen los datos de identificación del estudiante. En la zona izquierda se encuentra el texto que tiene que leer. En la zona derecha se describe el tiempo de lectura, los errores, las observaciones y el resumen de los resultados (total errores, % de exactitud, velocidad y pcpm).

**PRUEBAS DE DOMINIO LECTOR FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO-FORMA B-ADAPTADA**  
**HOJA DE REGISTRO 3º EGB**

NOMBRE DEL NIÑO (A): _____	FECHA: _____
ESCUELA: _____	CURSO: _____

Había una vez una niña llamada	6
Luisa que vivía en una chacra con su	8
pequeño hermano Ricardo.	3
Un día su padre les regaló un potrillo	8
alazán y los hermanos jugaban mucho con él.	8
Una vez que Ricardo lo estaba	6
montando, su potrillo se asustó y salió al	8
galope.	1
El pobre Ricardo se cayó en un	6
barrial y lloró mucho.	4
<b>Total palabras leídas</b>	

<p>CALIDAD DE LA LECTURA ORAL:</p>  <p>OBSERVACIONES:</p>  <p>TIEMPO:</p>	
<b>ERRORES</b>	
<p>NO LECTURA: _____</p> <p>VACILACIÓN-SILABEO: _____</p> <p>REPETICIÓN: _____</p> <p>RECTIFICACIÓN: _____</p> <p>SUSTITUCIÓN: _____</p> <p>ROTACIÓN: _____</p>	<p>SUSTITUCIÓN DE PALABRAS: _____</p> <p>ADICIÓN: _____</p> <p>ADICIÓN DE PALABRAS: _____</p> <p>OMISIÓN: _____</p> <p>OMISIÓN DE PALABRAS: _____</p> <p>INVERSIÓN: _____</p>
<p>OTROS (OMISIÓN DE LÍNEAS, SEÑALADO, DISTANCIA, ETC.):</p> <p>TOTAL ERRORES: _____</p>	
<b>RESULTADOS</b>	
<p>% DE EXACTITUD: _____</p> <p>PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO: _____</p> <p>TOTAL PALABRAS CORRECTAS LEÍDAS POR MINUTO: _____</p>	

*Figura 6.* Registro la Prueba Fundar. En la parte superior se describen los datos de identificación del estudiante y luego se presenta el texto que tiene que leer. La zona media se destina para anotar el tiempo de lectura y las observaciones. En la zona inferior, se registran los errores y el resumen de los resultados (total errores, % exactitud, velocidad y pcpm). Adaptado de “Pruebas de dominio lector Fundación Educacional Arauco para alumnos de enseñanza básica”, por T. Marchant, R. Recart, B. Cuadrado y J. Sanhueza, 2009, p.181.



# EVALUACIÓN INICIAL DE LA PROSODIA

## HOJA DE REGISTRO-3º

NOMBRE DEL NIÑO (A): _____		FECHA: _____	
ESCUELA: _____		CURSO: _____	

Rasgo	Puntuación
Ritmo	
Volumen	
Entonación/Expresión	
Pausas	
Fraseo	
Integración	
<b>Total</b>	
<b>Observaciones</b>	

**El arcoíris**

**Acto I (En la Tierra.)**

Los niños: (en la pieza mirando hacia afuera) ¡Ya termina, mamá, ya termina! ¿Salimos al patio mamá?

La madre: Todavía no, niños. ¿No ven que sigue lloviendo?

Los niños: ¡Son las últimas gotas mamá!

La madre: ¡Saquen una mano por la ventana y verán como llueve todavía!

**Acto II (Detrás de una nube.)**

Los rayos del sol: (ocultos detrás de una nube) ¡Ya acaba, ya acaba! ¿Salimos, papá Sol?

El sol: Todavía no. ¿No ven que sigue lloviendo?

Los rayos del sol: ¡Son las últimas gotas, papá!

El sol: Así mismo si quieren y verán cuánto llueve todavía.

**Acto III (En el espacio.)**

Los rayos del sol: (asomándose) ¡Adiós, gotitas de lluvia!

Las gotitas de lluvia: (mientras caen alegremente) ¡Adiós, rayitos de sol!

Los rayos del sol: ¡A que las alcanzamos antes de que caligan!

Las gotitas de lluvia: ¡A que no! (Los rayos salen a toda velocidad y alcanzan a las gotitas).

Los rayos de sol: (riendo satisfechos) ¿Vieron cómo las alcanzamos? ¿Quieren que juguemos a la mancha?

Las gotitas de lluvia: ¡Bueno, juguemos! (Cada vez que los rayos alcanzan a tocar a las gotas, éstas quedan vestidas de todos colores)

Los rayos del sol: ¡Se nos desparramaron los colores apenas las tocamos!

Las gotitas de lluvia: ¡Qué suerte para nosotras! ¡Nos gusta mucho vernos pintadas!

**Acto IV (En la Tierra.)**

Los niños: ¡Mamá, mamá! ¡Apareció el arco iris! ¿Podemos salir a jugar al patio?

La Madre: Sí, vayan niños, vayan a ver el arco iris.

Figura 7. Registro de evaluación de la prosodia. En la parte superior se describen los datos de identificación del estudiante. Posteriormente, aparece la descripción de los elementos de la prosodia que son evaluados.



Las variables y los criterios considerados para determinar si un escolar tenía una dificultad con la fluidez lectora fueron:

- Exactitud. Porcentaje de palabras de un texto leídas correctamente igual o inferior al 92 %, según las normas de referencia de Rasinski y Padak (2008). No obstante, este índice se debe analizar con prudencia, pues puede darse el caso de que algún alumno tenga superado sus problemas de exactitud. Por lo tanto, ha de considerarse la fluidez de forma global.
- Velocidad. Número total de palabras que fueron leídas en un minuto. Se considera una velocidad deficiente cuando es inferior a las 64 palabras en los escolares de tercero y 85, en los de cuarto curso.
- Automatización. Puntuación obtenida a partir de la exactitud y velocidad lectora, de la que se obtiene el número de palabras leídas correctamente por minuto (pcpm). Dicha puntuación se consigue restando los errores cometidos al número total de palabras leídas por minuto. La puntuación obtenida se compara con la norma establecida por el MINEDUC (véase anexo 1) y la de fluidez lectora de Hasbrouck y Tindal (2006) (véase anexo 6).
- Prosodia. Puntuación obtenida en la Escala de Apreciación de la Prosodia Adaptada (véase anexo 7), inferior a 15 puntos.

Las variables medidas y los instrumentos utilizados para evaluar cada una de ellas se presentan en la tabla 16 y se describen posteriormente en detalle.

Tabla 16

*Variables estudiadas e instrumentos utilizados en la evaluación de la fluidez lectora*

Variables	Instrumentos
Exactitud	Prueba de Lectura de un Texto Teatral
	Test de velocidad de lectura oral de las Pruebas de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica (Marchant et al., 2009)
Automatización	Prueba de Lectura de un Texto Teatral
Número de errores	Test de velocidad de lectura oral de las Pruebas de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica (Marchant et al., 2009)
Velocidad	
Prosodia	
Ritmo	
Entonación	
Acento	Escala de Apreciación de la Prosodia Adaptada
Pausas	
Fraseo/segmentación	
Integración	

**4.1.3.1. Exactitud y automatización.**

Para evaluar la exactitud y automatización lectora se utilizaron dos pruebas: la Prueba de Lectura de un Texto Teatral —PTT— y el Test de velocidad de lectura oral de las Pruebas de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica —PF— (Marchant et al., 2009). La PTT consiste en la lectura de un guión de aproximadamente 200 palabras, extraído de uno de los libros de texto de la asignatura Lenguaje y comunicación, de cursos anteriores. Se eligió un texto de un curso inferior al de los alumnos, porque estos comenzaban el año escolar y sus competencias lectoras, analizadas en la primera evaluación

realizada casi al finalizar el curso anterior, se encontraban por debajo de la media. Por su parte, la PF es una prueba *screening* que permite conocer a través de la lectura de un texto narrativo y de un texto informativo-descriptivo el número de palabras por minuto que lee un alumno conforme a su curso. Con ambas pruebas se pretende determinar la exactitud y la velocidad lectora, puntuaciones a partir de las que se obtiene la automatización en función de las pcpm. Con la obtención de estas puntuaciones se podrá observar también si al finalizar el programa los alumnos fueron capaces de generalizar los aprendizajes a textos diferentes del teatral.

En la tabla 17 se muestran los resultados obtenidos en la evaluación de la exactitud y automatización lectoras de los alumnos del Grupo Escuela y del Grupo Colegio. En dicha tabla se observa que los estudiantes de ambos grupos se encuentran en un nivel por debajo de lo esperado en ambas variables. En relación a la exactitud lectora, los grupos alcanzan un nivel de frustración (< 90 %) en ambas pruebas de lectura, según las normas de Rasinski y Padak (2008). Respecto a la automatización, leen una media de palabras correctas por minuto (pcpm) por debajo del curso académico en el que se encuentran, de acuerdo con las normas del MINEDUC y *Oral Reading Fluency* (ORF) de Hasbrouck y Tindal (2006) (véanse anexos 1 y 6, respectivamente). En la tabla 18 se puede observar la categoría en que se sitúa cada estudiante según las normas citadas.

Tabla 17

*Estadísticos descriptivos obtenidos por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio en exactitud y automatización lectora*

Variable	Texto teatral (PTT)		Prueba Fundar (PF)	
	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)
Exactitud	78,50 (15,510)	79,32 (8,461)	76,44 (10,658)	84,43 (3,790)
Automatización (pcpm)	46,40 (25,967)	53,17 (19,447)	41,80 (19,627)	63,50 (20,955)
Nro. de errores	9,40 (4,393)	12,83 (5,419)	11,00 (3,162)	11,17 (2,994)
Velocidad (ppm)	55,80 (23,626)	66,00 (17,686)	52,80 (20,645)	74,67 (21,602)

*Nota:* pcpm: palabras correctas por minuto, ppm: palabras por minuto.

Tabla 18

*Rendimiento en automatización lectora en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, según las normas chilena y ORF, obtenido por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio*

Centro	Alumno	Curso	Texto Teatral		Fundar	
			Norma chilena	Norma ORF	Norma chilena	Norma ORF
Escuela	C1	3°	Medio-baja	P 50-75	< Muy lenta	P 25-50
	C2	3°	< Muy lenta	P 10-25	< Muy lenta	P 10-25
	C3	3°	< Muy lenta	P <10	< Muy lenta	P <10
	C4	4°	< Muy lenta	P 25-50	< Muy lenta	P 25-50
	C5	4°	< Muy lenta	P 10-25	< Muy lenta	P 10-25
Colegio	C6	3°	< Muy lenta	P 25-50	Lenta	P 25-50
	C7	3°	< Muy lenta	P 10-25	< Muy lenta	P 10-25
	C8	4°	< Muy lenta	P <10	< Muy lenta	P 10-25
	C9	4°	< Muy lenta	P <10	< Muy lenta	P 10-25
	C10	4°	Lenta	P 25-50	Medio-baja	P 50-75
	C11	4°	< Muy lenta	P 10-25	< Muy lenta	P 25-50

*Nota:* Los nombres de los alumnos han sido omitidos para conservar su anonimato. Para identificarlos se ha usado la combinación de la letra C y un número. ORF = *oral reading fluency*; P = percentil.

#### 4.1.3.2. Prosodia.

Para evaluar la lectura prosódica se diseñó la Escala de Apreciación de la Prosodia Adaptada (véase anexo 7), basada en los trabajos de Pinnell et al. (1995), Rasinski y Padak (2008) y Fountas y Pinell (2010). Esta escala se adaptó al español con el asesoramiento de dos profesores de inglés. En el aspecto lingüístico conceptual, se sometió a revisión en cinco ocasiones, contando con la colaboración de una fonoaudióloga. Este instrumento de evaluación tiene como objetivo valorar los rasgos prosódicos que conforman la prosodia, a saber:

ritmo, volumen, entonación, pausas y fraseo. Además, se ha incluido un elemento, denominado integración, el que valora la calidad de la lectura en general. Cada uno de estos aspectos es valorado en un rango de 1 a 4 puntos, siendo el 1 la ejecución más baja y el 4 la más alta. Así, las puntuaciones globales obtenidas pueden fluctuar entre los 6 y 24 puntos. A continuación, se describen los ítems de la escala:

- Ritmo/velocidad: abarca desde una lectura laboriosa y lenta hasta una lectura con una velocidad adecuada, es decir, ni muy lenta ni muy rápida.
- Entonación: va desde una lectura monótona, sin variaciones en la curva melódica, hasta una lectura con múltiples variaciones en el tono de acuerdo al tipo de frase y al significado del texto.
- Volumen: abarca desde una lectura con un volumen muy bajo o muy alto hasta una lectura con un volumen adecuado, interpretando el significado del texto.
- Fraseo: abarca desde una lectura con segmentaciones en frases y oraciones sin significado, sin prestar atención a la sintaxis, hasta una lectura con agrupaciones en unidades significativas.
- Pausas: abarca desde la realización de múltiples pausas intrusivas en el texto, incluso en medio de las palabras, con constantes vacilaciones y utilizando escasamente los signos de puntuación, hasta una lectura que respeta los signos de puntuación y los límites sintácticos sin alterar el significado del texto.
- Integración: va desde una lectura mecánica y monótona, carente de ritmo y con muchas pausas, hasta una lectura expresiva.

Para obtener las puntuaciones en prosodia se utilizaron las mismas lecturas que en las variables exactitud y automatización. En la tabla 19 se presentan los resultados en prosodia de ambos grupos de alumnos. Solo el Grupo Colegio alcanza un rendimiento del 50 % de la puntuación total (24 puntos).

Tabla 19

*Estadísticos descriptivos obtenidos por el Grupo Escuela y el Grupo Colegio en Prosodia*

Variable	Texto teatral (PTT)		Prueba Fundar (PF)	
	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)
Prosodia	11,00 (1,871)	10,33 (2,066)	11,60 (2,881)	12,00 (1,095)
Ritmo	1,60 (,548)	1,83 (,408)	2,00 (,707)	2,00 (,000)
Volumen	2,60 (,548)	2,00 (,632)	2,80 (,447)	2,67 (,516)
Entonación	1,80 (,447)	1,67 (,516)	1,80 (,447)	2,00 (,632)
Pausas	1,80 (,447)	1,83 (,408)	1,80 (,837)	2,17 (,408)
Fraseo	1,40 (,548)	1,33 (,516)	1,20 (,447)	1,17 (,408)
Integración	1,80 (,447)	1,67 (,516)	2,00 (,707)	2,00 (,000)

#### 4.1.4. Síntesis valorativa. Necesidades educativas y puntos fuertes.

Una vez que hemos recopilado la información, posteriormente la hemos analizado para valorar la situación actual de los alumnos. En esta se establecieron las necesidades educativas y los puntos fuertes de los alumnos.

Para ello, valoramos las posibilidades de recuperación, el tiempo que nos llevaría realizarla y la probabilidad de contar con la cooperación de la familia durante este proceso.

De acuerdo con los requisitos establecidos para valorar si un estudiante presenta un problema con la fluidez lectora, creemos que la información recabada de los Grupos Escuela y Colegio se ajusta a este diagnóstico, debido posiblemente a un trastorno específico del aprendizaje (dislexia). Las necesidades educativas de ambos grupos están en el área de la lectura, concretamente en la falta de automatización (exactitud y velocidad) y de expresión.

De acuerdo con la factibilidad de tiempo y horario destinado por los colegios y acordado por los padres, es probable que en 6 meses, sin contar días festivos ni vacaciones, se observen progresos en los aspectos señalados como necesidades educativas.

Como puntos fuertes podemos mencionar que todos los niños están dispuestos a mejorar su fluidez y a leer mejor. Algunos destacan en competencias deportivas, les gusta participar de actividades extraescolares, tienen ambientes familiares favorables y una buena capacidad de aprendizaje. Además, se contará con la ayuda de los padres para realizar las tareas.



## **4.2. Recuperación**

### **4.2.1. Adopción de decisiones básicas.**

- Los alumnos del Grupo Escuela y del Grupo Colegio seguirán un programa de recuperación en fluidez lectora, implementado por la autora de esta tesis.
- El Grupo Escuela realizará tres sesiones semanales y el Grupo Colegio, dos, de una hora de duración cada una. En total se efectuarán 60 sesiones, 5 por cada obra, donde se leerán 12 textos teatrales.
- Los escolares trabajarán fuera del horario escolar, acordado previamente con los padres de los escolares y en una relación profesora-grupo de alumnos. Las sesiones se llevarán a cabo en dependencias de los centros escolares a los que pertenecen ambos grupos de alumnos. Concretamente, el Grupo Escuela trabajará en una de las aulas de apoyo de los niños con NEE, ubicada en la tercera planta, de tamaño medio y acondicionada con mesas, sillas, encerado, estanterías, ordenadores, etcétera. Por su parte, el Grupo Colegio tendrá las sesiones en un aula ordinaria, bastante amplia y dotada del mobiliario típico de las mismas.
- Los alumnos realizarán 4 tareas breves por cada obra con uno de sus padres o tutores, tareas diseñadas y explicadas a los padres por nosotros.
- Las obras no se presentarán ante público, ya que no es factible la realización de la actividad de esa manera. No obstante, se valorará la lectura ante un grupo reducido de personas de una de las obras ya leídas como actividad de finalización del programa, si se dan las condiciones de

tiempo y recursos para hacerlo y si se cuenta con la autorización del centro.

- Durante el transcurso del programa se mantendrá una comunicación permanente con la familia de los niños para resolver los problemas y las dudas que vayan surgiendo.
- Cada alumno contará con dos carpetas para archivar las copias de las obras. Una de color rojo que se guardará en el centro y una de color verde que se llevarán a casa y en las que además archivarán las tareas realizadas.
- Durante el programa se utilizarán materiales sencillos como rotuladores, lápices y gomas de borrar. Los días que no haga frío se usarán cojines para realizar la lectura en el suelo, que serán guardados en el centro y entregados a los alumnos al finalizar el programa.

#### **4.2.2. Principios didácticos generales.**

En la investigación dedicada a la fluidez lectora se ha manifestado la necesidad de incluir en los programas de intervención diversos elementos que podrían incidir en el desarrollo de la lectura oral fluida. Estos son el complemento ideal a las actividades propuestas en el diseño de la recuperación que se describirán más adelante. En la elaboración del programa se han tenido en cuenta los siguientes principios didácticos generales:

- Intensidad y duración de la intervención. La evidencia indica que los estudiantes con dificultades en lectura requieren una intervención

intensiva y sostenida en el tiempo (Allington, 2006b; Wexler et al, 2008). Una de las razones es que la dificultad para decodificar, junto con una menor praxis de la lectura, producen un desarrollo tardío del vocabulario visual. Por ello, si se incrementa el tiempo que los escolares pasan expuestos a los textos y se centra su enseñanza en las dificultades más acusadas, es probable lograr los efectos esperados en el desarrollo de la fluidez. Es decir, cuanto más tiempo dedique el escolar a la lectura mejor será su competencia lectora. Por ejemplo, un estudiante que no tiene dificultades con la lectura es posible que necesite ver una palabra unas 10 veces antes de reconocerla de forma automática. Sin embargo, para uno que sí presenta problemas en esta área es probable que necesite verla unas 40 veces para llegar a automatizarla. Esta situación refuerza la idea de que los malos lectores necesitan ser expuestos de forma frecuente a las palabras para conseguir leer con independencia y al nivel adecuado.

En el contexto de un aula ordinaria es recomendable que los alumnos reciban al menos 20 minutos diarios dedicados exclusivamente a la enseñanza de la fluidez (Rasinski y Padak, 2008), mientras que aquellos que asisten a programas fuera del horario escolar o son atendidos en aulas de educación especial este tiempo debe ser más extenso. Todavía más para los alumnos que tienen mayor edad y que suelen ser los que presentan los problemas más graves con la fluidez lectora. Ellos simplemente necesitan más enseñanza y oportunidades para practicar la lectura, lo que se puede lograr, entre otras cosas, con sesiones más prolongadas.

Therrien (2004) señaló que para determinar el impacto de la lectura repetida en el rendimiento de los estudiantes, es necesario realizar programas a largo plazo que tengan, idealmente, una duración de más de 6 meses. Therrien, Wickstrom y Jones (2006) observaron que los alumnos que recibieron un programa de intervención de 50 sesiones durante 4 meses, utilizando el procedimiento de lecturas repetidas, obtuvieron ganancias significativas en la fluidez lectora y en el rendimiento lector en comparación al grupo control. Estudios previos en los que se llevaron a cabo programas más extensos obtuvieron resultados similares (Vaughn et al., 2000).

Considerando la investigación en el tema se ha planteado llevar a cabo el programa de intervención propuesto durante 60 sesiones. En cada sesión se pretende que los alumnos realicen todas las actividades programadas. Sin embargo, si no se pueden efectuar según lo planeado, se puede valorar aumentar el tiempo o el número de sesiones. Asimismo, al principio puede que algunas de las actividades sean difíciles para los escolares y tarden más tiempo en realizarlas, pero conforme las sesiones vayan progresando, el tiempo empleado en las mismas se irá reduciendo.

- Enseñanza explícita. Se trata de una instrucción centrada en algún contenido específico del programa. También se le conoce como mini-lección (*mini lesson*) o enseñanza estratégica. Esta puede versar sobre el uso de los símbolos gráficos del texto, el uso de la voz cuando se lee alguna frase interrogativa, la diferencia entre un *qué* y un *que*, la postura al leer, etcétera. Es decir, en una enseñanza explícita se tratan los contenidos directamente.

La enseñanza explícita de la fluidez puede darse en cualquier momento de la intervención. Puede realizarse antes de que el profesor modele la lectura para enseñarles a interpretar algún párrafo del texto o para mostrarles dónde realizar las pausas adecuadas. O puede llevarse a cabo después de que el profesor haya terminado la lectura del guión para instruirles en cómo modular la voz, cambiando el volumen, el ritmo y el tono. Así pues, una conversación con los alumnos planificada y breve o una que surge de manera espontánea para satisfacer las necesidades del momento, puede ayudar a desarrollar y redefinir el concepto de fluidez (Rasinski y Padak, 2008).

La investigación ha valorado la enseñanza explícita de la fluidez como un buen recurso para introducir en los programas de intervención. En los programas *Oral Recitation Lesson* (Hoffman, 1987) y *Fluency Development Lesson* (Rasinski et al., 1994), los alumnos practicaron la lectura realizando actividades de modelado, lectura repetida y enseñanza explícita de los aspectos que estaban relacionados con la fluidez. Por ejemplo, se discutió acerca de los elementos involucrados en una lectura expresiva, es decir, del volumen, del tono, de las pausas..., con preguntas directas realizadas por el maestro. Como consecuencia, los escolares obtuvieron un aumento del rendimiento de la lectura oral y se dieron cuenta de que era posible leer de otra forma, no solo palabra a palabra.

- Retroalimentación o feedback. Es el apoyo correctivo dado a los estudiantes a modo de comentario, de forma concreta y, por lo general, inmediato a su lectura. La retroalimentación suele darse de manera natural en las técnicas de lectura repetida asistida, como es el caso del teatro de lectores. Mientras los alumnos leen, sea en pequeños grupos,

en parejas o de forma individual, el profesor escucha con atención su lectura y si es necesario, les transmite las correcciones y observaciones de lo que ha percibido. Las correcciones no solo se refieren a la expresión o a las palabras mal leídas, sino también a la forma de coger el texto, a la posición más adecuada para leer, al movimiento de los ojos, etcétera. Los compañeros del escolar también pueden ser partícipes de la retroalimentación y contribuir con sus sugerencias a la mejora de la lectura. Al mismo tiempo, el maestro debe considerar el momento más idóneo para realizar la retroalimentación. Para los estudiantes que tienen problemas con el reconocimiento de palabras, en lugar de darles la respuesta correcta de inmediato parece ser más beneficioso no interrumpir su lectura, aunque nuestra reacción inmediata sea esa, y esperar a que el lector pueda leer la palabra correctamente por sí mismo (Allington, 2009; Reitsma, 1988). La ayuda debería darse solo si después de varios intentos el estudiante parece frustrado o reacio a continuar leyendo (Allington, 2009), si se producen pausas muy largas durante la lectura o si un error altera sustancialmente el significado del texto (Reitsma, 1988). Del mismo modo, sería adecuado corregir si el escolar o sus compañeros no se dan cuenta del error cometido, situación bastante frecuente.

Al respecto, Reitsma (1988) expresó que es muy positivo ayudar a los estudiantes a descubrir sus errores, de forma que centren su atención hacia algunas claves relacionadas con el reconocimiento de palabras, su significado o la prosodia. Otros investigadores (Chard et al., 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski, 1990) sostienen que los estudiantes que reciben un adecuado apoyo

durante la lectura oral son más propensos a desarrollar la fluidez, dado que les permite tomar conciencia de su propia lectura y alcanzar un nivel más alto en la comprensión del texto (Rasinski y Padak, 2008). Los integrantes del NIHCD (2000) concluyeron que los estudios que utilizaron la lectura repetida con feedback, como parte de un programa de recuperación para mejorar la fluidez, fueron “efectivos para desarrollar una variedad de habilidades lectoras... al menos hasta quinto curso” (p.3-20). Además, favorecieron la mejora de estas competencias en los estudiantes con problemas de aprendizaje en cursos posteriores. Por su parte, Therrien (2004) indicó que se obtuvieron mayores ganancias sobre la fluidez lectora en los programas en los que el *feedback* fue realizado por un adulto.

- Elegir los textos cuidadosamente. Una cuestión importante del programa ha sido decidir el tipo de textos que se van a utilizar. En el capítulo 2 se ha comentado que si los estudiantes leen textos demasiado difíciles, independiente de su nivel lector, se obstaculiza el desarrollo de la fluidez. Los estudios señalan que si se ajusta la dificultad del material escrito al nivel lector del estudiante, la fluidez parece desarrollarse de forma más rápida (Allington, 2006b; Martínez et al., 1998/1999; O'connor et al., 2002). En palabras de Rasinski y Padak (2008), un texto difícil hace que perdure la imagen de “malos lectores” que algunos estudiantes tienen de sí mismos; por el contrario, uno más fácil puede ayudar a que adquieran la confianza necesaria para cambiar la percepción de su propia lectura. Para que esto suceda es importante facilitar a los estudiantes textos relativamente fáciles o adaptados a su nivel lector en los que puedan reconocer las palabras rápidamente. Los textos con muchos diálogos,

predecibles y de corta extensión son los más indicados para que los alumnos puedan leer fluidamente, además, ayudarán a no producir cansancio y aburrimiento durante las actividades.

En el programa se ha optado por utilizar guiones teatrales procedentes de diversas editoriales. En nuestro proceso de búsqueda, lo más importante, pero difícil al mismo tiempo, fue encontrar textos de corta extensión, que no superaran las 2000 palabras incluyendo el título y el nombre del autor, entre otras palabras; ya que nuestra intención era que los niños leyeran la obra completa en cada sesión. Además, los textos tenían que ser fáciles de leer para que los alumnos pudieran decodificarlos con la mayor exactitud posible y evitar que se frustrasen por no ser capaces de reconocer las palabras de los textos. Por último, otro criterio que tuvimos en cuenta a la hora de seleccionar el material de lectura fue que el contenido de los textos no fuera demasiado infantil. Los libros que podrían ajustarse al nivel lector de los escolares probablemente sean más fáciles de leer, pero las temáticas que tratan no serían las adecuadas para su edad y por ende podrían resultarles aburridos.

Después de una exhaustiva búsqueda por bibliotecas —principalmente, de Santiago de Compostela— librerías y páginas web se escogieron doce obras de teatro (véase tabla 20). Estos textos han sido seleccionados y adecuados a algunas de las indicaciones propuestas por Worthy (2005) y Rasinski (2010):

- Extensión: guiones cortos —entre 2 y 6 páginas—, transcritos en hojas tamaño DIN-A4, cuya representación no se extienda más de 15 minutos.
- Tipo y tamaño de la fuente: arial 12 puntos del procesador de textos Word, con acotaciones en cursiva para diferenciarlas del texto principal.
- Interlineado: 1.5 puntos.



- Longitud de las frases y oraciones: largas y cortas.
- Longitud de las palabras: monosílabas, bisílabas, trisílabas y, en menor medida, polisílabas.
- Patrón de entonación de frases y oraciones: afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas, pasivas, activas...
- Temática: diversa, motivadora y adecuada a la edad de los escolares.



Tabla 20

*Obras de teatro seleccionadas para el programa*

Sesión	Título de la obra	Temática	Autor/a	Año de Publicación	Editorial
1	<i>Las bodas de la pulga y el piojo</i>	Amistad y colaboración	Juan Ignacio Pérez	2005	Everest
2	<i>El árbol miedoso</i>	Amistad, apoyo, inseguridad	Inmaculada Díaz	2005	Everest
3	<i>El misterio de la ciudad perdida</i>	La belleza y el valor de la naturaleza	Fernando Alonso	2005	Everest
4	<i>El flautista de Hamelín</i>	Honradez, sinceridad	Jacob Grimm y Wilhem Grimm. Adaptación de Joan de Déu Prats	2009	La Galera
5	<i>La princesa que no sabía estornudar</i>	Compasión, amistad, empatía	José Cañas	2000	Everest
6	“La primavera perdida” (En el libro <i>Una cena angelical</i> )	Ecología y amor a la naturaleza	Blanca Poza	2004	CCS
7	“El constipado de Noé” (En el libro <i>Una cena angelical</i> ) <sup>a</sup>	Amor hacia los animales, cooperación	Blanca Poza	2004	CCS
8	<i>La brujita solidaria</i>	Cooperación, la búsqueda de los sueños, la constancia, el trabajo en equipo	Patricia García	2009	CCS
9	<i>Ojos de botella de anís</i>	Amistad, valentía, lealtad	José Cañas	2009 (6º Ed.)	Everest
10	“Un intruso en los sentimientos” (En el libro <i>El planeta de la sonrisa</i> )	La importancia de los valores, la avaricia y el egoísmo	María González	2002	CCS
11	“En busca de un nuevo hogar” (En el libro <i>No sé jugar al escondite</i> )	Ecología, amabilidad, respeto a la naturaleza	María Jesús Otero y Enrique Culebras	2003	CCS
12	“Salvemos a la luna” (En el libro <i>La brujita solidaria</i> )	Ecología, educación ambiental	Patricia García	2009	CCS

*Nota:* <sup>a</sup> El título original se cambió por “El resfriado de Noé”.

Todos los libros descritos en la tabla 20 fueron adquiridos en España y los autores de los mismos son nacionales de este país. Cada obra teatral tuvo que sufrir algunas modificaciones menores relacionadas con las diferencias en el uso del castellano entre Chile y España. Los cambios que se realizaron fueron sustituir y omitir palabras y quitar oraciones o frases. En concreto, uno de los más frecuentes fue con el pronombre *vosotros*, que fue sustituido por *ustedes*. Lo mismo sucedió con los verbos que acompañaban a este pronombre como *vosotros tenéis* que fue sustituido por *ustedes tienen*. Otros cambios estaban relacionados con algunas palabras de uso frecuente en España que no se utilizan en el castellano de Chile, pero que tienen un sinónimo y, en menor medida, con algunas expresiones coloquiales y palabras en inglés. Una de las obras (*En busca de un nuevo hogar*) contenía en uno de sus diálogos varias palabras de uso coloquial en España que tenían un símil con palabras de uso común en Chile, pero estas no eran apropiadas para los escolares a los que va dirigido el programa. De modo que en este caso específico, se quitaron las frases que las contenían o fueron sustituidas por otras que conservaran el significado del texto. Otras modificaciones tuvieron que ver con la estructura de la obra. Por ejemplo, en algunas obras se suprimieron personajes, porque eran demasiados y tenían una participación menor dentro de la obra. En otros casos se eliminaron escenas y diálogos para disminuir la extensión de la obra y así ajustarlos al tiempo de la sesión, o porque en ellos participaban principalmente los personajes eliminados. En cualquier caso, se procuró hacer las adaptaciones con prudencia para no alterar el sentido del texto. Como ejemplificación, en la tabla 21 se pueden observar algunas de estas modificaciones.

Tabla 21

*Muestra de cambios realizados a algunas obras de teatro*

Extracto original	Adaptación
<p>El árbol miedoso</p> <p>No, por favor, no <u>os asustéis</u>... (Pausa.) Ya sé que no <u>estáis</u> acostumbrados a ver a un auténtico duende de los bosques. Pero eso es lo que soy (Pausa, mientras se toca orgulloso sus ropajes.) Como a todos <u>vosotros</u>, me encantan las historias y por eso hoy quiero <u>contaros</u> una preciosa (...)</p>	<p>El árbol miedoso</p> <p>No, por favor, no <u>se asusten</u>... (Pausa.) Ya sé que no <u>están</u> acostumbrados a ver a un auténtico duende de los bosques. Pero eso es lo que soy. (Pausa, mientras se toca orgulloso sus ropajes.) Como a todos <u>ustedes</u>, me encantan las historias y por eso hoy quiero <u>contarles</u> una preciosa (...)</p>
<p>“El constipado de Noé”</p> <p>¡Atchís! ¡Atchís! ¡Requeteatchís! ¡<u>Mecachis y releñe!</u> ¡Ya me he vuelto a <u>constipar!</u> Claro, con tanta humedad, no me extraña... ¡Atchís!... ¡<u>Jesús</u>, graaacias! Ya llevamos casi cuarenta días lloviendo sin parar. Menos mal que con este barco tan bueno que he construido no nos mojamos, pero... ¡<u>Mecaaaatchís!</u> ¡<u>Jesús</u>, <u>graaacias!</u></p>	<p>“El resfriado de Noé<sup>a</sup>”</p> <p>¡Atchís! ¡Atchís! ¡Requeteatchís! [Se quita la frase.] ¡Ya me he vuelto a <u>resfriar!</u> Claro, con tanta humedad, no me extraña... ¡Atchís!... ¡<u>Salud</u>, graaacias! Ya llevamos casi cuarenta días lloviendo sin parar. Menos mal que con este barco tan bueno que he construido no nos mojamos, pero... [Se quita la frase.]</p>
<p>“En busca de un nuevo hogar”</p> <p>Enriqueta: No, no soy ningún fantasma <u>Peter Punk</u>, lo que pasa es que no tengo casa.</p> <p>Erizo: <u>Jolín, que chungo, colega.</u> No tener casa es un problema.</p> <p>Enriqueta: De momento me las <u>voy apañando</u> con mi caparazón, pero me gustaría encontrar un lugar más...</p> <p>Erizo: No digas más; te vendrás a vivir a un rinconcito muy <u>chulo</u> del bosque, que está muy cerca de mi casa, junto a un alcornoque. Así seremos vecinos.</p> <p>Enriqueta: Pero no molestaré a nadie...?</p> <p>Erizo: <u>¡Que no, colega!</u> Es un lugar muy <u>tranqui</u>, yo a veces voy allí un rato a leer poemas y a dibujar, <u>y se está tope quay</u>. Además, ¡de noche estarás bien protegida!</p>	<p>“En busca de un nuevo hogar”</p> <p>Enriqueta: No, no soy ningún fantasma <u>Pedro</u>, lo que pasa es que no tengo casa.</p> <p>Erizo: [Se quita la frase.] No tener casa es un problema.</p> <p>Enriqueta: De momento me las <u>arreglo</u> con mi caparazón, pero me gustaría encontrar un lugar más...</p> <p>Erizo: No digas más; te vendrás a vivir a un rinconcito muy <u>lindo</u> del bosque, que está muy cerca de mi casa, junto a un alcornoque. Así seremos vecinos.</p> <p>Enriqueta: ¿Pero no molestaré a nadie...?</p> <p>Erizo: <u>No</u>. Es un lugar muy <u>tranquilo</u>, yo a veces voy allí un rato a leer poemas y a dibujar. [Se quita la frase.] Además, ¡de noche estarás bien protegida!</p>

*Nota:* <sup>a</sup> El título de la obra “El Constipado de Noé” se cambió por “El Resfriado de Noé”.

- Intervención sistemática y especializada. Uno de los propósitos de los programas de recuperación en lectura es ofrecer un tipo de instrucción estructurada y experta, que satisfaga las necesidades de los niños que requieren un tipo de enseñanza más eficaz de la que se brinda en el aula ordinaria. Se trata de seguir una enseñanza organizada en pasos de dificultad creciente, utilizando métodos distintos a los ordinarios. Un programa de intervención específico que persiga estos preceptos, no debe ser visto como una manera de evitar el trabajo de aula, sino como la forma idónea de proporcionar instrucción más intensa y especializada para los estudiantes que presentan dificultades con la lectura.

Los niños que tienen dificultades, sobre todo aquellos a los que les cuesta más trabajo superarlas, necesitan una enseñanza más experta que otros estudiantes. El apoyo que se les ha de prestar debe provenir de una persona que tenga conocimientos sobre los problemas en lectura y la forma de resolverlos. Se necesitan más que buenas intenciones de los profesores u otros profesionales cercanos al alumno para ayudarles a superar sus dificultades. No se trata de continuar con la misma didáctica del aula ordinaria, sino que es necesario ofrecerles a los alumnos nuevas formas de aprender, específicas y dirigidas a superar sus dificultades. Es también primordial involucrarse en su enseñanza, saber estimular y motivar a los escolares para que se esfuercen y así acelerar su proceso de aprendizaje de la lectura.

Una de las tareas que el responsable del programa debe llevar a cabo es mantener una comunicación frecuente con los padres y profesores de los escolares. En el primer caso, al profesional le corresponde entregar la información necesaria a los padres o adultos a cargo del estudiante, acerca de

la manera más efectiva para practicar la lectura en el hogar, entre otras cosas. En el programa que presentamos en este trabajo se les insistirá en la necesidad de practicar la lectura en voz alta en casa para mejorar la fluidez lectora de sus hijos. En el segundo caso, además de solicitar información en relación al rendimiento de los alumnos, el profesional debe ser capaz de orientar a los maestros acerca de algunas medidas para adoptar en el aula y que puedan ir en beneficio de los alumnos con dificultades, aunque siempre con sumo cuidado para no parecer que se interviene demasiado en su trabajo.

- Apoyo de la familia y del centro. Los padres que están en contacto con los profesionales del centro pueden formar un buen equipo cuando comparten el objetivo de ayudar a los escolares a superar sus dificultades. Su colaboración es primordial, y mucho más durante el período en que los niños aprenden el lenguaje escrito, ya que son estos los que pasan más tiempo con ellos y por ende son quienes mejor los conocen. Por tal motivo, es fundamental que exista una relación positiva entre el centro, la familia y el profesional que atiende sus necesidades, lo que exige el contacto frecuente entre ellos.

Los profesionales del centro nos deben proporcionar la información necesaria para realizar las evaluaciones, prestarnos el lugar donde trabajar con los niños e informarnos de cualquier eventualidad que pueda afectar al curso del programa. Asimismo, los maestros son una constante y valiosa fuente de información para transmitirnos sus apreciaciones en relación a cómo está afectando al escolar la asistencia al programa. Además, pueden hacer de nexo entre los padres y el encargado del programa. Este también puede colaborar con

ellos orientándoles a cómo trabajar con los alumnos que tienen una dificultad con la lectura.

A los padres les corresponde manifestar de forma explícita las dudas y desavenencias que puedan tener, así como expresar su agrado con el progreso del niño. Deben estar atentos a los períodos más difíciles, donde es posible que el alumno no avance como se espera, no solo para comprenderlo, sino también para proporcionarle refuerzos concretos para conseguir que progrese en su aprendizaje. Los padres también deben respetar las mejoras de sus hijos sin compararlas con las que hacen sus compañeros o con los logros de un hermano mayor a la misma edad, por ejemplo. Pero sí contrastar el aprendizaje actual con la situación en que se encontraba antes de iniciar el programa. Ellos tendrán que entender que habrá momentos en que se produzcan cambios evidentes, mientras que en otros los progresos no serán tan significativos. El alumno con dificultades necesita que escuchen atentamente su lectura, lo apoyen de forma correcta y lo alienten ante cualquier esfuerzo o progreso por mínimo que sea.

Para involucrar a los padres en este proceso, es preciso realizar una rutina sistemática en el hogar que complemente el trabajo de aula. Es decir, que los padres puedan colaborar y participar en el aprendizaje de sus hijos a través de una serie de actividades diseñadas y secuenciadas para implementar regularmente en casa. Las tareas asignadas tendrán que ser breves, con una dificultad apropiada y en la medida de lo posible entretenidas. En este sentido, será importante advertir a los padres de que el tiempo destinado para practicar la lectura en casa no debe ser muy largo (15 minutos puede ser suficiente o como máximo, 30 minutos cada día) y que el horario de trabajo sea el más cómodo

para el alumno. Una opción interesante es que a medida que vaya adquiriendo confianza, pueda practicar la lectura oral con otros miembros de la familia.

En diversos estudios se ha informado acerca de la importancia de la cooperación familiar en los programas de lectura. En concreto, Topping (1996; citado en Rasinski y Stevenson, 2005) señaló las ventajas de la participación de la familia en dichos programas expresando que: a) la práctica adicional en casa junto con un adulto puede incrementar la habilidad lectora; b) el niño puede experimentar una sensación de mayor seguridad y beneficiarse psicológicamente del sentimiento de ver trabajar en conjunto a padres y maestros; c) los profesores pueden aprender de las prácticas de alfabetización familiar e incorporar este conocimiento en el currículo escolar; d) el programa de lectura en el hogar puede ayudar a formar un conjunto de actitudes y expectativas similares a las del centro.

#### **4.2.3. Diseño de la recuperación.**

El plan de actuación para la recuperación de una dificultad en fluidez lectora requiere de una serie de actividades centradas en necesidades educativas especiales de los sujetos que la presentan y especializadas en el lenguaje escrito. Además, dicho plan debe ajustarse a las decisiones básicas adoptadas, que están directamente relacionadas con el contexto familiar y escolar de los estudiantes.



Al igual que otras etapas o fases del programa, resulta conveniente que en esta se proceda de forma planificada y sistemática. Este actuar nos permitirá satisfacer lo mejor posible las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En este sentido, de las necesidades educativas señaladas en la síntesis valorativa, derivamos los objetivos de la recuperación en estos ámbitos: exactitud, automatización y prosodia. En concreto, los alumnos necesitan:

1. Mejorar la exactitud lectora, disminuyendo progresivamente el número de errores en la decodificación de palabras.
2. Mejorar la automatización lectora, aumentando el número de palabras correctas que leen por minuto.
3. Mejorar la prosodia, realizando un progreso continuo en lo que se refiere a ritmo, volumen, fraseo, entonación y pausas.

Para cada uno de los objetivos se han seguido los principios didácticos generales señalados en el apartado anterior y se han llevado a cabo una serie de actividades para cada uno de los textos teatrales trabajados en el programa. De tal forma que un mismo texto se trabajaba a lo largo de cinco sesiones de acuerdo con la programación que se señala en la tabla 22.

Tabla 22

*Descripción del programa de intervención de teatro de lectores*

Sesión	Actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la obra o texto teatral</li> <li>- Lectura modelada</li> <li>- Comentario del texto</li> <li>- Lectura conjunta</li> <li>- En casa: lectura reflexiva</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los personajes</li> <li>- Asignación de los personajes</li> <li>- En casa: lectura repetida de palabras</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura guiada en parejas o tríos</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> <li>- En casa: lectura repetida del texto del personaje asignado</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura guiada en parejas o tríos</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> <li>- En casa: lectura repetida de palabras funcionales</li> <li>- Lectura conjunta guiada</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de la obra</li> <li>- Evaluación de la representación</li> </ul>

Las actividades propuestas en cada sesión, en las que predomina la lectura repetida oral guiada, se han diseñado con el propósito principal de aumentar las habilidades de automatización (velocidad y exactitud) y expresión de los alumnos con una dificultad en la fluidez lectora. Las orientaciones didácticas específicas para llevar a cabo estas actividades son las siguientes:

- Presentación de la obra. Corresponde a la tarea de introducción de la obra que se va a trabajar. Con esta actividad se pretende activar los conocimientos previos de los alumnos relacionados con el teatro tradicional. Para ello, el profesor dirigirá una conversación amena y

espontánea sobre los textos y representaciones teatrales. Una vez que hayan ahondado en este tema y a medida que las sesiones progresen, el profesor orientará la conversación para que los alumnos realicen un paralelismo entre el teatro tradicional y el teatro de lectores. Con esta tarea se persigue también que los niños que no tienen conocimientos previos acerca de estos contenidos puedan manifestar su interés e involucrarse en la actividad a través de las experiencias que hayan tenido sus compañeros y el profesor. En un principio, es probable que les cueste plantear sus inquietudes por timidez, porque no se sienten en confianza o porque realmente desconocen el tema planteado. En estos casos será necesario orientar y animar a los estudiantes a familiarizarse con la obra teatral elegida para leer. Este será el momento más apropiado para invitarles a disfrutar de ese tipo de textos. Conforme las sesiones avancen, se espera que esta actividad sea más breve, ya que los alumnos deberían tener asimilados los contenidos tratados en ella en sesiones anteriores.

- Lectura modelada. Esta actividad tiene por objetivo ejemplificar cómo es una lectura fluida, es decir, el adulto presenta un modelo de lectura a imitar por el grupo. Es importante que el profesor presente esta lectura antes de que los estudiantes lean el texto en voz alta para que aprendan a diferenciarla de otras lecturas que no son fluidas y para que, posteriormente, intenten leer el texto lo mejor posible. El modelo debe tener un ritmo normal, ni muy rápido ni muy lento, y debe realizarse con entonación para captar el interés de los oyentes. También puede estar acompañado de algunos movimientos. Así pues, el énfasis de la tarea

reside en leer con expresividad y velocidad adecuada para que los alumnos se interesen por el texto que se relata, perciban cómo tienen que leer y comprendan la historia. Tengamos en cuenta que no todos los niños comprenden el significado de leer con expresión y rapidez, por eso el escuchar un buen modelo de lectura puede ayudarlos a perfeccionar su lectura para dar un mejor sentido al texto (Martínez et al., 1998/1999).

Aunque se ha demostrado que el uso de la lectura repetida sin un modelo produce ganancias sobre la fluidez, la exactitud y la comprensión, parece ser que la lectura repetida con un modelo previo es más efectiva (Wexler et al., 2008). Los resultados de la investigación indican que los estudiantes que han tenido la oportunidad de escuchar un buen modelo de lectura desarrollan una mejor lectura prosódica en comparación a los estudiantes que no han tenido un modelo previo (Dowhower, 1989; Hoffman, 1987). Asimismo, la lectura modelada consigue que los escolares aumenten su comprensión lectora (Chard et al., 2002), pues permite que se centren en el contenido del texto antes de leerlo y que obtengan mayores ganancias en la fluidez lectora que los que leen por su propia cuenta sin haber tenido un modelo (Wexler et al., 2008). Paralelamente, se ha observado que el modelo de lectura facilitado por el profesor u otro adulto parece ser el más efectivo (Chard et al., 2002; Therrien, 2004), ya que las ganancias sobre la fluidez y la comprensión fueron superiores a las obtenidas en los programas de intervención donde el modelado fue conducido por los compañeros o una grabación de audio.

Considerando los resultados de los estudios previos, se ha decidido que la autora de este trabajo sea quien modele la lectura en los diferentes textos utilizados en el programa. Mientras la profesora lee en voz alta, los alumnos

deben escuchar atentamente y seguir la lectura en silencio a través de las copias del texto que se le han facilitado en su carpeta. También deberán marcar con un rotulador o lápiz de color las palabras que desconocen o cuya lectura les resulte compleja.

- Comentario de textos. Esta actividad tiene como finalidad comprobar el nivel de comprensión del texto. El profesor dirigirá una conversación con el objetivo de que conozcan y entiendan la historia, respondiendo a preguntas sencillas acerca de la estructura interna de la obra, es decir, de los elementos comunes a los textos narrativos. Se intentará no solo confirmar si los estudiantes comprenden las partes esenciales del texto, sino también corregir las concepciones erróneas que puedan manifestar. Esta tarea se llevará a cabo en un clima relajado, dejando a los escolares total libertad para que se expresen y permitiendo cualquier intercambio de puntos de vista. También, se les pedirá que indiquen cuáles fueron las palabras o expresiones del texto desconocidas para ellos o que les costó leer, que habrán marcado en la actividad previa.

Una vez que los alumnos contesten a las preguntas y aclaren sus dudas, se les invitará a observar con detención su copia de la obra para identificar los elementos pertenecientes a la estructura externa del texto, es decir, aquellos que son propios de un guión de teatro. Es probable que los niños sepan identificar la estructura interna de una obra (e.g. ¿De qué se trata la obra?, ¿quién es el personaje principal?, ¿dónde ocurre la historia?, etc.), porque estarán más acostumbrados a realizar esta tarea en las clases. Puede también que a simple vista diferencien una obra de teatro de una noticia o de un cuento, pero no lo específico a la estructura externa del texto teatral (e.g. ¿Qué es una escena?,

¿cuántas escenas tiene la obra?, ¿hay narrador en la obra?, ¿qué función desempeña el narrador?, etc.). Por consiguiente, en las primeras sesiones en que se realice esta actividad, podría ser necesario explicar a los escolares explícitamente los elementos que componen dicha estructura.

- **Lectura conjunta.** Esta lectura por turnos tiene como propósito que los alumnos lean en voz alta, teniendo en cuenta el modelo previo realizado por el profesor. Durante la realización de la tarea no se les corrige, a excepción de que les cueste demasiado una palabra. Como instrucción previa se pedirá a un escolar que lea el texto en voz alta lo mejor que pueda y a los compañeros que lo escuchen sin hacer correcciones ni interrupciones mientras lee. Con seguridad, la tendencia al comienzo será esta última, pero una vez que las sesiones avancen se espera que se acostumbren solo a oír y seguir la lectura en silencio. Luego el profesor indicará a otro escolar que continúe con la lectura y así sucesivamente hasta terminar el texto.
- **Lectura reflexiva.** Esta tarea tiene por objeto que el alumno comprenda mejor la historia leída en la sesión y que a su vez pueda practicar la lectura de la obra en casa. Para la realización de esta actividad, el alumno siempre deberá estar acompañado de un adulto. Es decir, alguien que lo escuche y no se desespere por los errores que pueda cometer, sino que, por el contrario, lo ayude con las palabras que no comprenda o le cueste leer. Para reforzar lo que se trabajó en la primera sesión, una vez que el escolar termine de leer el texto, será conveniente que este explique al adulto la historia que leyó, manifestando por ejemplo lo que más le gustó, qué personajes le llamaron más la atención, qué problemas tuvo. Si no lo

hiciera de forma espontánea, se le pueden realizar preguntas sencillas acerca del texto. Algunos ejemplos son:

- ¿Cuál o cuáles son los personajes principales de la obra?
- ¿En qué lugar o lugares se desarrolla la historia?
- ¿De qué trata la historia?
- ¿Te gustó el final? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo de la historia? ¿Por qué?, etcétera.

Una vez que el alumno termine de leer, resuelva sus dudas y haya comentado el texto con el adulto, debe completar la hoja de registro diseñada para la tarea (véase la fig. 8). En esta debe manifestar sus intenciones acerca de qué personaje o personajes le gustaría representar. En el apartado de “observaciones”, el adulto que dirigió la actividad puede anotar cualquier inquietud o problema que haya sucedido durante su realización. La hoja de registro se guardará en una carpeta de color verde, la que los alumnos usarán para archivar todas sus tareas y llevar una copia del guión a su casa.



**Registro lectura reflexiva**

Nombre:.....

Fecha: .....

✓ Recuerda que esta hoja debe quedar archivada en tu carpeta verde.

Título de la obra que estamos leyendo	
Lo que más me gustó de la obra que estamos leyendo (hechos, no los personajes)	
Lo que menos me gustó de la obra que estamos leyendo (hechos, no los personajes)	
Los personajes que me gustaría representar son	

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Figura 8. Registro para la tarea de lectura reflexiva.

- **Análisis y asignación de los personajes.** Una vez que los alumnos han realizado un primer acercamiento al texto, corresponde que estudien de forma breve los personajes de la historia. En esta tarea deben identificar



sus características según las descripciones, las emociones y sentimientos que se manifiestan en el texto, para que puedan comprenderlo mejor y construir sus roles. El profesor dirigirá una conversación en la que los alumnos señalarán cómo se sentía tal o cual personaje, para luego dar sus opiniones acerca de lo que harían para representar esas emociones a través de la voz. Aquí cobrarán especial relevancia las acotaciones que aparecen en el texto y el modelado de la lectura. También se les preguntará acerca de las características físicas y psicológicas de los personajes. Si los alumnos no se manifiestan de forma espontánea, el profesor hará las preguntas pertinentes para conseguir que comprendan cada papel. Por otra parte, si el tiempo no fuera suficiente para desarrollar la actividad, se considerará trabajar solo con los personajes que tienen más participación en la historia o aquellos cuyas características se presten como buenos ejemplos para el grupo.

Una vez que se han analizado los personajes, corresponde repartir los roles entre los alumnos. Esta tarea estará a cargo del profesor, quien tendrá en cuenta las preferencias de los escolares, que habrán manifestado por escrito en el registro correspondiente (véase la fig. 8), el nivel lector y el número de personajes de la obra.

- Lectura oral y repetida. De acuerdo con Samuels (1979), la praxis es lo que lleva a una persona a leer automáticamente, de la misma manera que sucede con otras actividades (e.g. atarse los cordones, conducir, tocar un instrumento, etc.). Los resultados de las investigaciones han mostrado que se obtienen mejores resultados cuando los estudiantes tienen una auténtica razón para leer un texto reiteradamente. Por lo tanto, en este

programa se aprovecharán los beneficios aportados por la lectura repetida en voz alta dentro del contexto natural, atractivo y significativo que promueve el teatro de lectores. Las actividades basadas en esta estrategia y que forman parte del programa son:

- a. Lectura de palabras: para que los escolares realicen esta tarea se confeccionaron dos listas de palabras por cada texto, una de palabras de contenido y otra de palabras funcionales. Cada lista tiene entre 16 y 24 estímulos, variación que responde a la extensión del guión. Las palabras se han escrito con el tipo de letra *century gothic* en tamaño 16 y se presentan al escolar en una hoja DIN A4, dividida en dos columnas.

El procedimiento que se utilizó para elaborar las listas de palabras de contenido fue el siguiente (Outón, 2007):

- Se saca el 20 % de las palabras del texto, comenzando desde la primera y saltándonos las palabras funcionales (e.g. por, le, en, el, se, etc.).
- En el caso de que la palabra se repita, se elige la siguiente.
- Se elabora una lista provisional de palabras siguiendo el orden en que han sido extraídas.
- Para elaborar la lista definitiva se elige una palabra de cada cinco de la lista provisional. Si se desea elaborar más listas, el procedimiento es el mismo, pero comenzando con las palabras no seleccionadas.

Para elaborar las listas de palabras funcionales se sigue el proceso descrito previamente, con la excepción de que se extraen del 20 % del texto únicamente este tipo de palabras. Ejemplos de estas listas se pueden apreciar en las figuras 9 y 10.

<b>sólo</b>	<b>harás</b>
<b>acostumbrados</b>	<b>entusiasmada</b>
<b>mientras</b>	<b>tráeme</b>
<b>todos</b>	<b>riega</b>
<b>preciosa</b>	<b>detalle</b>
<b>duendes</b>	<b>vecinos</b>
<b>basta</b>	<b>hace</b>
<b>diré</b>	<b>manzana</b>
<b>árboles</b>	<b>gusano</b>
<b>comprado</b>	<b>miedo</b>
<b>quiero</b>	<b>tapándose</b>
<b>coloca</b>	<b>acercan</b>
<b>ahora</b>	<b>delicado</b>
<b>crezcan</b>	<b>festiva</b>

Lectura de palabras 1/El árbol miedoso

*Figura 9.* Lista de palabras de contenido para la tarea de lectura de palabras.

en	de
el	la
no	porque
por	los
se	aquí
ya	sus
que	sin
un	más
pero	les
es	para
lo	su
como	muy
me	uno
las	al

Lectura de palabras 2/El árbol miedoso

Figura 10. Lista de palabras funcionales para la tarea de lectura de palabras.

Para llevar a cabo el control de estas lecturas, se confeccionó una hoja de registro (véase la fig. 11), que debe ser completada por el alumno bajo la supervisión de un adulto.





### Registro de lectura de palabras

Nombre: .....

Semana del..... al.....

- ✓ Recuerda que debes guardar esta hoja en tu carpeta verde para que tu profesora la revise.

Lista	Tiempo que tardé en leer			Número de errores que cometí			Observaciones
	1ª lec.	2ª lec.	3ª lec.	1ª lec.	2ª lec.	3ª lec.	
1							
2							

Señor Apoderado: Recuerde grabar y tomar el tiempo de cada lectura que realiza su hijo/a. Después de cada lectura haga escuchar a su hijo/a la grabación para que analice su lectura y los errores que comete. Puede usar su teléfono celular para este fin, ya que graba y cronometra al mismo tiempo.

Figura 11. Registro para la tarea de lectura de palabras.

El procedimiento que los alumnos deberán seguir para realizar la actividad y completar el registro de la figura 11 es el que sigue:

- el adulto lee las palabras al niño con expresión y a una velocidad normal;
  - el niño lee la lista de palabras. El adulto graba la lectura y la cronometra. Posteriormente, se hace un registro del tiempo que tardó en leer;
  - el niño escucha su lectura y registra, con la ayuda del adulto, el número de errores cometidos;
  - se repite el procedimiento dos veces más hasta completar las tres lecturas;
  - en el apartado de observaciones se registra toda eventualidad acontecida;
  - la hoja de registro se archiva en la carpeta de color verde que el alumno lleva a casa.
- b. Lectura repetida de los personajes: Con esta tarea se pretende, por un lado, que el escolar automatice la lectura y, por otro, que conozca con mayor profundidad el personaje asignado, de forma que en la representación de la obra se le parezca. Para ello, tal como se realiza en las tareas de lectura repetida de palabras, el alumno tendrá que leer el texto tres veces, registrar los errores y con la ayuda del adulto anotar el tiempo que tardó en leer. Para esta tarea también se diseñó un registro especial que se muestra en la figura 12.

### Lectura de mis personajes

Nombre: .....

Fecha: .....

✓ Recuerda que esta hoja debe quedar archivada en tu carpeta verde.

<b>Título e la obra:</b>		
<b>Autor:</b>		
En esta obra soy:		
¿Cómo son físicamente mis personajes?		
¿Cómo es la personalidad de mis personajes?		
<b>Primera lectura</b>	<b>Segunda lectura</b>	<b>Tercera lectura</b>
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Nro. de errores:	Nro. de errores:	Nro. de errores:
Observaciones acerca de la lectura		

Figura 12. Registro para la tarea de lectura repetida de personajes.



Las indicaciones para trabajar esta tarea son:

- completar los datos de identificación. El niño escribe su nombre y la fecha en el registro “Lectura de mis personajes”;
  - el adulto lee el texto de la forma más expresiva que pueda y manteniendo una velocidad constante. El niño escucha con atención la lectura;
  - el niño lee el texto. El adulto le cronometra y le ayuda con la expresión y con las palabras que le resulten difíciles o que no comprenda. Cada vez que haya que corregir o ayudar al escolar, se detiene el cronómetro y luego se prosigue con la lectura. Posteriormente, el adulto registra el número de errores y el tiempo que tardó en leer;
  - se repite el paso anterior dos veces más hasta completar tres lecturas;
  - el adulto pide al niño que complete la hoja “Lectura de mis personajes” y que conteste a las preguntas que se le hacen;
  - el adulto anota cualquier eventualidad que haya ocurrido en el apartado de observaciones;
  - la hoja de registro se archiva en la carpeta del alumno.
- c. Lectura conjunta guiada: se trata de una lectura en voz alta por turnos, donde el profesor indica a los estudiantes cuándo comenzar, detenerse y dar el pase al compañero. Cuando a alguno de ellos les corresponda leer, los demás seguirán la lectura en silencio. A diferencia de la lectura conjunta, se les proporcionará el feedback y la ayuda necesaria para que mejoren su lectura. Este apoyo también podría ser realizado por los pares, ya que como instrucción previa se les invitará a participar y promover el trabajo colaborativo. En la sesión 2, esta actividad se efectuará leyendo el texto completo entre todos y en las sesiones posteriores, cada alumno leerá

únicamente el texto del personaje que le corresponde representar. Cuando un alumno se ausente de la sesión, su personaje o personajes serán reemplazados por uno o más compañeros y, en última instancia, cuando la tarea sea muy agotadora, lo hará el responsable del programa.

- d. Lectura guiada en parejas: en esta actividad el grupo de alumnos será subdividido en parejas para practicar la lectura en voz alta de los personajes que les fueron asignados. Las instrucciones para llevar a cabo la tarea será pedir a uno de los escolares que lea su personaje, mientras el compañero deberá seguir su lectura en silencio, escuchando con atención para corregir sus posibles errores. Al estudiante que le corresponda el primer diálogo será el que comience leyendo y así, sucesivamente. La profesora paseará por el aula para escuchar la lectura de los grupos, ayudarles a resolver los conflictos y dudas, corregirles si no se percatan de algunos errores, etcétera.
- Representación de la obra. Esta actividad se ha diseñado como remate de cada obra trabajada para que los alumnos lean la obra completa sin la intervención de la profesora. Se les pedirá a los alumnos que lean lo mejor que puedan, que no se distraigan y que pongan en práctica lo aprendido durante las sesiones previas. Los escolares presentarán la obra frente a la profesora, quien grabará la lectura con una cámara de vídeo. Se podrá usar como escenario cualquier espacio del aula. La presencia de público estará determinada entre otros aspectos por la disponibilidad de tiempo y espacio. El uso de accesorios no es indispensable, ya que pueden estar más pendientes de estos y restar importancia a la lectura. Sin embargo, se puede valorar esta opción si el grupo de alumnos tiene las cualidades

idóneas para emplear algunos accesorios o vestuario sencillo y leer al mismo tiempo.

- **Análisis de la representación.** Una vez que los alumnos realicen la última lectura de la obra, es decir, su representación, observarán la grabación del vídeo para que puedan valorar su rendimiento y discutir la puesta en escena. Cada niño se autoevaluará, evaluará a sus pares y realizará sugerencias de mejora. Las críticas de los compañeros también formarán parte del proceso de aprendizaje. El profesor debe intentar incitar a los escolares a que no expresen únicamente lo negativo, sino también lo que creen que resultó mejor. Igualmente, deben proponer cambios para que en las sesiones sucesivas puedan progresar en los aspectos que tanto la profesora como ellos señalen. Por otro lado, se ha de intentar que no atiendan demasiado a las situaciones acontecidas durante la representación que no tienen mayor trascendencia, como el ruido ambiental, una señal que alguno haya hecho a la cámara, risas, etcétera. Al finalizar la actividad, a cada escolar se le hará entrega de una copia de la grabación para que pueda verla con más calma y mostrarla a quien desee. La copia de la primera sesión se entregará en la segunda y así, sucesivamente.

#### **4.2.4. Implementación.**

Durante el proceso de recuperación se utilizaron unas hojas de programación, que contienen los objetivos y las actividades de enseñanza-

aprendizaje diseñadas para cada sesión. Estas hojas se llevaban al lugar de trabajo y en ellas se iba tomando nota de cómo los niños respondían a cada actividad y de las dificultades que encontraban. En otro espacio de las hojas se registraban otras observaciones, como las inasistencias o los retiros anticipados de la sesión. Además, constituían un mecanismo de evaluación continuativa. En la figura 13 exponemos una de estas hojas.



Programación e implementación teatro de lectores "La primavera perdida"				
12 de junio de 2012				
Sesión	Objetivos	Actividades	Implementación	Observaciones
2	1, 2 y 3	<p>A) Lectura conjunta guiada: Leen el texto entre todos y por turnos.</p> <p>B) Análisis de los personajes (diferencias físicas y psicológicas, emociones a lo largo de la historia...)</p> <p>C) Asignación de personajes en función de las características personales de cada alumno y su nivel lector.</p> <p>D) Lectura repetida en casa de una lista de palabras extraídas del texto.</p>	<p>Bien</p> <p>Bien, pero se analizan sólo los personajes principales debido a la falta de tiempo.</p> <p>Bien. C3 queda muy descontenta por sus personajes. Se le dan varias opciones, pero ella insiste en ser la narradora. Este rol es aún difícil para ella, pero C3 no lo comprende.</p> <p>Bien. Tareas entregadas en las carpetas.</p>	C4 ausente

Figura 13. Hoja de programación, correspondiente a la sesión 2 de la obra "La primavera perdida" del Grupo Escuela.

Además de las hojas de programación, se grabaron con audio todas las sesiones, y con vídeo, las últimas de cada obra, lo que nos permitió reflexionar sobre nuestra actuación, analizar las respuestas de los niños frente al discurso de la docente, identificar las dificultades que presentaban ante las diversas tareas, recoger las incidencias que ocurrían, llevar un seguimiento de los avances de los alumnos, etcétera. A continuación se presentan algunos diálogos sobre determinados aspectos relacionados con las actividades del programa. Para respetar el anonimato de los alumnos, hemos utilizado la C y un número.

### Comentario de Textos

En este ejemplo se describen dos diálogos del Grupo Colegio, para apreciar las diferencias entre la primera y la última obra. Previamente a los momentos que se describen aquí, ya se ha indagado acerca de los conocimientos previos de los alumnos, se ha modelado la lectura y se ha realizado la primera parte del comentario de textos, que se corresponde con la identificación de los elementos que son comunes al texto narrativo.

**Grupo Colegio, 4 de abril de 2012.** (Sesión 1. Obra: *Las bodas de la pulga y el piojo.*)

P: Ahora, vamos a ver. Fijense bien lo que les voy a preguntar. Van a mirar el texto y me van a decir qué parte del texto es la parte principal..., cuál es el texto principal de la obra de teatro. A ver...

C8: ¿Cuándo se casan?

C11: ¿La casa?

P: Vamos a ver, vamos a ver. El texto teatral, obra de teatro o guión de teatro, como dijo C6 al inicio, es distinto a un cuento, por ejemplo, en su estructura. ¿Podríamos decir que esto es un cuento? [Mostrándoles el texto que acabamos de leer.]

Niños: No.

P: No se parece a un cuento. Entonces, de este texto que yo tengo aquí, ¿cuál podríamos decir que es el texto principal? ¿Cuál es la parte más importante del texto?

C10: El título.

P: ¿El título? No, no es el título.

C8: El desarrollo.

P: No es exactamente eso, pero por ahí va... A ver, C10.

C10: ¿El final?

C7: Cuando..., cuando..., cuando consiguen todas las cosas.

C11: Cuando se casan y los gatos...

P: No, no estoy preguntando de la historia, estoy hablando de la organización del texto.

C6: ¡El final! ¡El final!

C8: Desarrollo, desarrollo....

P: ¿Y cuál es el desarrollo?, muéstrenmelo. A ver...

C6: Esto es el desarrollo, esto es el desarrollo [mostrándome lo que ellos consideran como desarrollo del texto].

P: A ver. Les voy a tener que decir lo que es el texto principal. Si ustedes se fijan, al lado de cada personaje aparece lo que dice cada personaje. A eso le llamamos en una obra de teatro el texto principal. Lo que les toca decir a los personajes es el texto principal, sea durante el desarrollo, el final o al inicio del texto. Ahora, fíjense bien. Aquí [señalando un diálogo] hay palabras que están entre paréntesis y están en una letra cursiva, ¿para qué será eso? Fíjense bien. Léanlo si quieren. Léanlo en silencio. Hay varios paréntesis.

C7: ¿Cómo era la pregunta?

P: Aquí [señalando un diálogo], en este texto hay palabras que aparecen entre paréntesis. ¿Tú sabes cuáles son los paréntesis?

C7: Sí. Abre paréntesis y cierra paréntesis.

P: Dentro está escrito algo..., y que no corresponde al texto principal o a lo que tiene que decir cada personaje. ¿Para qué servirá eso?

C7: ¡Ah!, sí. ¿Como para exclamar?

P: Por ahí va.

C6: ¿Preguntar?

P: Por ejemplo, aquí [señalando una parte del texto] uno dice: "En tono burlón..., dirigiéndose al duendecillo 2".

C7: Yo sé para qué sirven: para exclamar.

P: Pero no todo es para exclamar.

C6: ¡Ah! Para diferenciar una palabra de otra.

C11: Para explicar las cosas que no se entienden muy bien y ahí se explica mejor.

P: A ver, C8, ¿tú querías agregar algo?

C8: [Titubea.] Mmm. No, es que se me olvidó lo que iba a decir.

P: A ver, lo que está entre paréntesis son las acotaciones de cada personaje. Alguno dice: "Malhumorado", ¿qué significará eso? Pues que lo que tiene que decir el personaje lo tiene que decir enojado. Si dice entre paréntesis: "Alegre". ¿Cómo tendrá que decir el personaje su parte?

C7: Riéndose.

P: Contento, ¿cierto? Aquí, por ejemplo, en la primera hoja, el duendecillo 1 dice: "A ver, empieza tú", y entre paréntesis dice: "Dirigiéndose al duendecillo 2". ¿Qué significará eso?

C8: Dirigiéndose a alguien.

P: Y nosotros, cuando representemos nuestra obra o cuando la leamos, ¿se leerán las palabras entre paréntesis?

Niños: [Con excepción de C6.] Nooo.

P: No hay que leerlas en voz alta, pero sí el personaje tiene que estar atento a lo que dice el paréntesis, porque si me toca decir algo de forma alegre, o malhumorada, o con pena lo tengo que saber. Bien. En algunas obras hay un narrador, que es el que cuenta la historia. En esta obra hay dos narradores. ¿Quiénes eran?

Niños: ¡Los duendecillos!

P: Los que cuentan la historia son dos: duendecillo 1 y duendecillo 2, que hacen el papel de narrador, el que cuenta la historia. [...] A ver, ¿cuántas escenas tiene esta obra?

C7: Cuatro.

P: ¿Cómo lo sabes?

C7: Porque leímos las 4 hojas.

C6: Tres escenas.

P: Igual que en las teleseries o en el cine hay escenas... [Comienzan a contar las hojas y a decir números al azar.]

P: Hay una. ¿Cómo lo sabemos?

C7: Ah..., porque es un texto.

P: Nosotros después vamos a trabajar un texto y van a ver dos escenas o tres o cuatro... Hay una porque hay un ambiente solamente. Aquí el ambiente de la obra siempre es en el mismo lugar. ¿Dónde dijimos que era?

C7: ¿Podría ser el campo?

P: Un bosque, el campo o un jardín. Siempre se mantiene el mismo lugar. Cuando hay otra escena es porque cambia de escenario, cambia de sitio y va a poner escena 1, escena 2 o escena 3.

### **Grupo Colegio, 14 de noviembre de 2012. (Sesión 1. Obra: *Salvemos a la Luna*.)**

P: A ver, C6. ¿En qué se diferencia un texto teatral, lo que estamos viendo aquí, por ejemplo, de un poema?

C7.: Que los... [Interrumpe, en vista que su compañero no contesta.]

P: A ver, C7.

C7: Que el poema tiene párrafos...

P: ¿Y esto? [Mostrando párrafos del texto.]

C6: Esto tiene los personajes arriba.

P: Ya.

C6: Y tiene escenas.

C11: No sale el nombre del autor. [Refiriéndose a los poemas.]

P: Sí, sí sale el nombre del autor.

C6: Tiene escenas y también tiene entre paréntesis.

P: ¿Cuál tiene escenas y paréntesis? ¿El poema o la obra?

C6: La obra.

P: ¿Qué otra cosa podemos diferenciar? ¿Cómo está distribuido el poema?

C6: En versos..., en versos.

C7: El poema es más corto.

P: Podría ser, pero no siempre. Podemos encontrarnos con una obra de teatro cortita.

C6.: Señorita [En el contexto escolar chileno, esta palabra se usa como sinónimo de "profesora".], ¿en versos?

P: En versos y en estrofas. Y..., ¿cómo está escrito esto? [Mostrando la obra.]

C11: En diálogos.

P: En diálogos donde interactúan los personajes, ¿no es cierto? Vamos a ver. En esta obra de teatro, ¿cuál es el texto principal?

C6: ¡Todo!

C11: Los diálogos.

P: ¿Los...?

Niños: ¡Diálogos!

P: ¿Los diálogos que le corresponden a cada...?



Niños: Personaje.

P: ¿Y el texto secundario?

C9: Lo que está entre paréntesis.

P: Lo que está entre paréntesis, ¿que se llama...?

C7: ¡Acotaciones!

P: ¿Qué más podría ser texto secundario?

C11: Donde están los personajes [refiriéndose al recuadro donde aparecen listados los personajes].

P: Donde aparecen los personajes, ¿no es cierto?

C9: El título.

C7: Yo creo que lo más importante..., lo más importante es el autor.

P: O sea, ¿teniendo al autor no importa el resto? [C10 emite una carcajada burlona.]

C7: Porque ¿quién inventaría la historia?

P: Sí, pero... ¿Qué tendríamos que leer si no estuvieran los diálogos? ¿Solo el nombre del autor?

C6: Autor, autor..., estaríamos todo el rato.

P: Nosotros podemos saber el nombre del autor y qué es lo que escribió gracias al diálogo.

C6: Porque o si no lo único que leeríamos sería *pii* [Realiza un sonido similar a los monitores que se usan en los hospitales.] y después todos leeríamos Patricia García, Patricia García. [Risas.]

P: Ya. ¿Hay narrador en esta obra? ¿O narradora?

C11: No.

P: No hay en esta obra narrador. Y si hubiera, ¿qué papel cumple el narrador?

C6: De contar la historia.

C8: Relatar la historia.

P: Contar la historia o relatar la historia... Y escenas, ¿cuántas escenas tiene esta obra?

Niños: ¡Cuatro!

P: ¿Cómo lo saben? A ver.

C11: Contándolas.

P: ¿Cómo las puedo contar? ¿Por el número de hojas?

C8: No.

P: ¿Cómo?

C8: Porque se cambian de..., de..., ¡de lugar!

P: De lugar, de ambiente, de escenario...

C7: De hábitat.

P: No es la palabra correcta hablar de hábitat. Mejor hablar de escenario, de ambiente, ¿ya? Y, además, porque aquí pone escena 1, más adelante pone escena 2... Bien, chicos. Ahora les toca a ustedes. Vamos a ver.

C8: ¡Yo, yo! ¿Puedo empezar? ¿Puedo empezar? [Asiento.]

C11: [Lamentándose.] Yo le pedí antes...

En las primeras discusiones de texto fue difícil conseguir que los niños se manifestaran espontáneamente. No obstante, durante el transcurso de las sesiones, los alumnos adquirieron más confianza y la actividad se hizo cada vez más breve. En algunos casos, para conseguir que respondieran, fue necesario animarles y hacerles preguntas dirigidas como qué significa determinado

aspecto o qué quiso decir tal personaje con esto, etcétera. Intenté que nunca sintieran que sus respuestas eran erradas para no desanimarlos.

En general, la primera parte de esta actividad no fue difícil para ellos, es decir, identificar los elementos comunes de un texto narrativo o la estructura interna. En las primeras sesiones, los niños no tenían mucha idea acerca de la estructura externa del texto. En un principio les costó mucho comprender qué parte del texto era la principal y cuál la secundaria, de qué se trataban las acotaciones... Con el paso del tiempo, los niños eran capaces con mínima ayuda de cumplir el objetivo, aunque a veces volvían a caer en los mismos errores que al comienzo del programa. Finalmente, fueron capaces de identificar los elementos comunes al texto narrativo y al teatral, como se puede apreciar en el ejemplo.

En el ejemplo expuesto, en la obra *Salvemos a la luna*, uno de los alumnos (C10) no participó en esa parte de la sesión y cuando intervino fue solo para reírse de un compañero.

Trabajar con los niños que fueron identificados con TDAH no fue tarea fácil. Generalmente, participaban menos en esta actividad o sin poner demasiada atención. Uno de ellos, incluso, perdió la carpeta verde (carpeta que utilizaban para registrar las tareas) y el otro también la perdió por un tiempo, aunque luego la encontró.



*Figura 14.* El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura modelada, tarea previa al comentario del texto. En esta ocasión, la sesión se realizó sobre cojines en el suelo, situación que se daba cada vez que el estado del tiempo lo permitía. Esta fotografía fue tomada casi al inicio de la actividad y los niños estaban bien sentados. Sin embargo, a medida que la sesión iba avanzando, se acomodaban en el suelo. Incluso algunos leían acostados.

### Lectura Conjunta Guiada

**Grupo Escuela, 14 de junio de 2012.** (3ª sesión. Obra: *La primavera perdida*.)

En esta actividad, los alumnos leen sus personajes después de haber escuchado a la profesora.

P: Ya, niños, comenzamos. ¿Quién comienza esta vez?

C4: ¡Yo!

C1: ¡Yo!

P: Pero si ahora nos toca leer los personajes de cada uno. Cada uno tiene sus personajes, ¿cierto?

C5: Comienza C1, porque C1 es la narradora.

C3: ¿Y yo? Es que yo nunca comienzo. [Quejándose.]

C4: ¿Cómo que nunca?

P: C3, mira, lo importante es que el papel que te dé lo hagas bien. Nos quedan muchas obras todavía. Ya, C1, comencemos. Todos los demás siguen en silencio su texto.

C1: [Leyendo.]. La primavera perdida. A las buenas, buenas, buenas tardes. Vengo a contarles una historia que pasó en un lugar ni cerca ni lejos de aquí.

P: Bien, muy bien.

C1 Era..., era un bosque normal, ya saben: árboles, flores, matorrales, cone..., conejitos corriendo..., y hasta un arroyo de agua clara..., de agua clara. Solo que un año sucedió algo muy extraño.

C2: [Leyendo.]. Qué raro, que..., pero qué raro. Dime / hermanito ¿no notas algo raro?

P: [Corrigiendo.]. Fíjate, la coma viene después de hermanito. Entonces [modelando la lectura], "dime hermanito" se lee todo junto. Después de "dime" no va la pausa. A ver, hazlo ahora, C2.

C2: [Leyendo.]. Qué raro, pero qué raro. Dime hermanito, ¿no notas algo raro?

P: Eso es, muy bien. C5, te toca...

C5: [Leyendo.]. Sí, es verdad. E..., e..., el bosque está como... Sí, es verdad. El bosque está / ¿cómo te diría yo? Un poco triste.

P: [Modelando la entonación.]. A ver... ¿Cómo te diría yo? ¿Un poco triste?

Niños: [A coro, imitando a la profesora.]. ¿Un poco triste?

C5: [Leyendo.]. ¿Cómo te diría yo? ¿Un poco triste?

P: Eso, muy bien.

C2: [Leyendo.]. Sí, e..., e..., eso es. ¿Un poco triste?

P: [Corrigiendo.]. "¡Un poco triste!". Ahí es exclamación. [Es la misma frase que ha leído previamente su compañero, C5, pero cambian los símbolos, de ahí intuyo es su confusión.]

C2: [Leyendo.]. ¡Un poco triste! ¡Un poco triste! Es como si este año la primavera no hubiera venido.

C5: [Leyendo.]. Mira, por..., por ahí viene una ardilla. Vamos a preguntarle si ella sabe algo.

C2: [Leyendo.]. Hola.

C5: [Leyendo.]. Hola.

[Se produce un silencio de varios segundos porque alguien no se ha dado cuenta que le corresponde leer.]

C1: ¿Quién era la ardilla?

P: La ardilla es C4.

[Se produce silencio... Me levanto al puesto de C4 porque se ha perdido y no sabe dónde continuar. Se lo indico.] Aquí, C4.

C4: [Leyendo.]. Hola hola hola.

P: A ver, C4, después de cada "hola"... ¿Qué es lo que hay después de cada hola?

C4: Una coma.

P: Entonces, hágalo bien.

C4: [Leyendo.]. Hola, hola, hola.

P: ¿Qué dice la acotación? ¿A ver?

C1: Dice juguetona.

Niños: [Los niños leen el texto de acuerdo con lo que ellos creen que es la lectura correcta. Les ayudo modelando la lectura]. Hola, hola, hola...

C2: [Leyendo.]. Dinos ardilla...

P: Dinos ardillita.

C2: [Leyendo.]. Dinos ardillita, ¿no te parece / a ti/ que este año la primavera está tardando mucho en lleg..., en venir?

C4: [Leyendo.]. ¿La primav..., la primavera? ¿Qué es la primavera?

C5: [Leyendo.] Uy, pero qué ardilla más tonta, pues la primavera es cuando nacen las flores, crecen las hierbas, crecen las hojas de los árboles.

C4: [Leyendo.] ¿Y a mí qué / me cuentas de eso?

P: [Corrigiendo.] ¿De esos rollos?

C4: ¿Y a mí qué me cuentas de esos rollos?

C2: [Leyendo.] ¿Pero com..., pero como puedes..., puedes decir eso? [Se autocorriges y vuelve a leer.] Pero ¿cómo puedes decir eso? No irás a de..., no irás a decirnos que no te gusta la primavera.

C4: [Leyendo.] Ni me / gusta, ni me di..., no [Risas.] [Se autocorriges.] A ver... Ni me gusta ni me disgusta. A mí..., a mí lo que me gusta es / el otoño, porque el otoño...

P: [Corrigiendo.] Porque en el otoño.

C4: [Leyendo.] Porque en el otoño puedo recoger las nueces, las castañas, bellotas... Mmm, estas..., están tan ricas.

C1: [Leyendo.] La ardilla no pensaba en otra cosa que en sus nueces, menos mal que com..., que comprendió que la primavera también era importante para ella, no solo el otoño. Pero, bueno, veamos cómo sigue la historia.

C5: [Leyendo.] ¡Eh, tú! ¡Conejita, conejita!

C2: ¡Esperen!, oye, C1, te equivocaste, te saltaste el "la". Dijiste: "Pero sigue historia"

C1: No.

P: Si fue así, yo no me di cuenta, pero, C2, cuando corrigas a tu compañera, tú la corriges y ella vuelve a repetir y continúa, ¿ya? [Se le explica esto porque la niña corrige a su compañera cuando ella y otro compañero han terminado de leer.]

C3: [...] [Leyendo.] ¿Me lla..., me llamabas?

C2: [Leyendo.] Sí, por favor, ven un momento.

P: [Modelo la lectura.] Sí, por favor, ven un momento. Con un poquito más de expresión, a ver...

C2: [Leyendo.] Sí, por favor, ven un momento.

P: Eso.

C3: [Leyendo.] Pero ¿de..., pero de verdad que me llamabas a mí?

Niños: [Corrigiendo.] Me llamas.

C3: [Leyendo.] Pero ¿de verdad que me llamas a mí?

C4: [Leyendo.] Sí, a ver si..., a ver si..., a ver si puedes ayudarnos.

C3: [Leyendo.] Pero ¿me lla..., pero me llamabas a mí?

P: No, a ver..., ahora es "llaman", fíjate..., pero ¿me llaman a mí?

C3: [Leyendo.] Pero ¿me llaman a mí?

C5: [Leyendo.] ¡No, si esta es más tonta que la ardilla!

P: Bien, C5.

C4: [Leyendo.] Cuidado..., con lo..., que dices...

P: ¿A ver?, y usted, cuidado con las pausas [Risas.]

C4: [Leyendo.] ¡Cuidado con lo que dices!

P: Eso, así.

C4: [...] [Leyendo con movimientos de cabeza. Esto lo ha hecho anteriormente, pero en esta parte se hace más evidente.] Entonces es necesario que venga la primavera, si no / cuando salgas de tu...

P: Mira, cuando estamos leyendo, sea con las hojas aquí o aquí [indico dos posiciones], lo que yo muevo no es la cabeza. Lo que yo muevo son los ojos, porque se mueven más rápido que la cabeza. Entonces, si tú mueves la cabeza y pones la pausa aquí [le señalo el margen], te tardas. Entonces, respiras y luego lees. [Modelo la lectura.] Entonces es necesario que venga...

C4: [Leyendo.] Entonces es necesario que venga la primavera...

P: ¡Eso, mucho mejor!

C2: [...] [Leyendo.] Claro, por qué no ha venido la primavera.

P: ¿Por qué o porque?



Niños: Porque.

P: Es junto, es un “porque”. [Modelando.] Claro, porque no ha venido la primavera.

C5: [Intenta explicar la diferencia.] Porque es una característica... [Se lía con las palabras.]

P: A ver, el “porque” lo usamos para dar una explicación a una pregunta...

C5: Y el por qué es para una pregunta.

C2: [Lee cometiendo el mismo error.] Claro, por qué no ha venido la primavera.

P: No, de nuevo. Porque. [Modelo la lectura y marco la sílaba acentuada con las palmas.] Ahí va la acentuación. [Los niños repiten lo que acabo de hacer.]

C2: [Leyendo.] Claro, porque la primavera..., porque no ha venido la primavera.

P: Mejor ahora.

En esta interacción se puede apreciar varias situaciones que se vivieron a lo largo del programa. Primero, no siempre era del agrado de todos los alumnos el personaje que les tocaba representar. Así que debía tener conversaciones con los niños acerca del tema para hacer comprender al escolar por qué no se le había dado el personaje que quería, restando minutos a la sesión. Segundo, los niños no siempre se daban cuenta de los errores de expresión, pero sí de los de exactitud, que por lo general eran corregidos por sus compañeros. Las mini-lecciones, como se mencionó en las orientaciones didácticas generales, se daban de forma habitual según las necesidades del momento. Por ejemplo, en algunas ocasiones tuve que detener la lectura para explicar las diferencias entre palabras como “sí” y “si”, “porque” y “por qué”. Otras veces las correcciones tenían que ver con la postura que los alumnos adoptaban para leer. En el ejemplo descrito vemos como un alumno mueve la cabeza mientras lee. En estos casos, tuve que incluso inmovilizar la cabeza del alumno para que se diera cuenta de que realizaba el movimiento, además de explicarles por qué no era correcto hacerlo. Este tipo de errores con el paso del tiempo fueron mermando.

También había ocasiones en que algún niño se perdía en el texto o simplemente no estaba atento. En estos casos, tanto yo como sus compañeros, le indicábamos dónde continuar con la lectura. Esta situación generaba algunas

molestias, los niños se enfadaban mucho porque la lectura se detenía y yo tenía que involucrarme para que el afectado no se sintiera mal con las recriminaciones de los compañeros.

Por último, cuando los alumnos tenían que representar más de un personaje, les sugerí que intentaran cambiar sus voces para poder diferenciar unos de otros. Les recordaba que esto lo habíamos hecho en el análisis de personajes y que había que ponerlo en práctica durante las lecturas. Había niños que se les daba muy bien cambiar las voces y daban algunos ejemplos a los compañeros que tenían más dificultad para hacerlo o que por timidez no lo hacían. Cambiar los tonos de voz les gustaba mucho, sobre todo a los integrantes del Grupo Escuela. Por otro lado, las lecturas a coro también les encantaban. Prueba de ello es que muchas veces de forma natural cogían sus textos y leían todos conjuntamente para ayudar al compañero con su lectura. En otras ocasiones, las obras venían con escenas donde en algún momento de la historia a los niños les correspondía leer juntos y su entusiasmo por leer estos trozos era notable.



*Figura 15.* El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura conjunta guiada.



### Lectura guiada en parejas

**Grupo Colegio, 10 de agosto de 2012.** (3º sesión. Obra: *La primavera perdida*.)

Hemos iniciado la sesión con dos ausencias. Realizamos las actividades sustituyendo a los personajes de los compañeros ausentes, con excepción de la lectura guiada en parejas, donde los alumnos leen solo los personajes que les fueron asignados.

Grupo C6 y C8

C8: [Lee moviendo la cabeza.]...Vengo..., vengo a contarles una historia que pasó en un lugar ni lejos ni cerca de aquí hace muy poco tiempo. E..., era un bosque normal...

P: Una aclaración para los dos, porque esto les sirve a ambos. Cuando nosotros leemos, siempre tenemos que situar la vista en el centro del texto y movemos los ojos para allá y para acá, pero no hacemos esto [moviendo la cabeza], C8, porque tú mueves la cabeza. Luego, ¿qué pasa? La lectura se hace más lenta... [De forma espontánea C6 muestra como tiene que hacerlo su compañero.]

P: Eso, como lo hace C6. Mira, C8, los ojos de C6. La cabeza apenas se mueve porque no es necesario. ¿Tú con qué lees?

C8: Con los ojos.

P: Entonces, eso hay que ir mejorándolo, C8.

C8: Pero ¿cómo estoy leyendo?

P: Bien, estás bien en expresión y velocidad. Hay que mejorar el movimiento que haces con la cabeza, no te olvides.

[Se produce una pausa porque C6 no sabe dónde tiene que leer. Nos damos cuenta que ha quitado la grapa a su copia y ha desordenado las hojas. Luego, mientras se las ordeno, coge la grabadora y comienza a jugar. Le llamo la atención.]

P: Continuemos... C6, atento...

C8: [Asiente con la cabeza y comienza a leer.] ¿Han visto qué cosa tan extraña? Aquel año no había venido la primavera. Aquellos niños preguntaban.

P: [Corrigiendo.] Es preguntaron...

C8: Preguntaron a la ardillita, ¿pero co..., pero cómo pueden ver? La ardilla no pensaba en otra cosa que en sus nueces...

P: C6, atento a la lectura de C8, debes corregir a tu compañero.

C8: [...] [Dirigiéndose a su compañero.] Me equivoqué a propósito en una palabra para ver si estabas atento...

P: Y tuve que corregirte yo. Ahora le toca a él, ¿ah? Comience, C6.

S: [Leyendo.] Quién está gritando tanto.

A: No hay pausa ahí. Y, además, hay un signo de pregunta. [Dirigiéndose a su compañero modela la lectura.]

C6: [Leyendo.] ¿Seguro / que / haaan sido estos de aquí?

P: C6, no es pregunta... Seguro que han sido estos de aquí.

C8: [Corrigiendo.] Y aquí lleva acento.

C6: [Leyendo.] Seguro que son estos de aquí. [...] No no no quiere venir. [Leyendo sin expresión, sin pausas y realizando una repetición de palabras.] Yo / por/ más que / soplo y resoplo no / me / hace caso.

P: Tienes que leerlo mejor, C6. [Modelando.]. No, no quiere venir. Yo por más que soplo y resoplo no me hace caso.

C8: Yo no entiendo qué hacer cuando se autocorriges..., Es que no sé cuándo se está autocorrigiendo, porque dice... No, no quiere venir..., Eso tiene que decir.

P: Claro, así estaría bien leído.

C6: Me autocorrijo cuando digo dos o tres veces la palabra. Oye, mira, si yo digo no, no, no [refiriéndose a una parte del texto], ahí me estoy autocorrigiendo.

P: Pero, por ejemplo, si él pone pausa en este no [mostrándole el texto a C8]. Y ahí no va pausa, ahí tienes que entrar tú y corregirle, ¿ya?

C6: Señorita, aquí dice: "No, no quiere venir" [Se da cuenta de su error.]

P: Por eso, hay una sola pausa.

C6: ¿A ver?...: [Leyendo.] No, no quiere venir. Yo / por más que soplo y resoplo / no me hace caso.

P: Ahí está mucho mejor.

[Continúan leyendo. Me dirijo al otro grupo.]

En general, esta actividad se realizó siempre con agrado. El principal problema que tuve fue que los alumnos no querían leer con la pareja que se les asignaba, aunque al final siempre terminaban aceptando mi decisión. En algunas ocasiones, se daban grupos de dos alumnos y en otras de tres, dependiendo de la asistencia a la sesión. Solo una vez en el Grupo Colegio tuve que trabajar toda la sesión con un estudiante, porque fue el único que asistió ese día.

En las primeras obras, los niños se apoyaban mucho en mis correcciones, pero con el paso del tiempo fueron cogiendo confianza y se fueron haciendo más conscientes tanto de los errores propios, que generalmente autocorregían, como de los de sus compañeros. Sobre todo se daban cuenta de los errores de exactitud, pero les costaba más detectar la falta de expresión al leer.

De vez en cuando fue necesario mediar en discusiones de grupo, porque algún niño no comprendía la corrección del compañero o porque se perdía en el texto y tardaba en encontrar la parte que le tocaba leer, lo que ocasionaba enfados entre los alumnos porque no terminarían la actividad correctamente o a

tiempo. En otras ocasiones, sobre todo en las primeras obras, fue necesario que realizara un modelo de cómo corregir, ya que simplemente le decían que se equivocó, pero no le mostraban cómo leer correctamente. Finalmente, creo que esta actividad fue más exitosa en el Grupo Colegio, dado que la mayoría de las veces realizaban las correcciones sin necesidad de que interviniera.





*Figura 16. El Grupo Escuela realizando la actividad de lectura en parejas.*

## Evaluación de la representación

**Grupo Colegio, 28 de septiembre de 2012.** (5º sesión. Obra: *La bruja solidaria*.) Comenzamos la sesión con tres ausencias. Los alumnos presentes se hacen cargo de los personajes de sus compañeros.

P: A ver, voy a destacar algo antes de que veamos el vídeo. A pesar de que C8 está resfriado y tiene disfonía, el volumen de lectura no fue afectado. Así que te felicito. [Mientras se carga el vídeo les hago el siguiente comentario.] Luego, una cosa importante que me acordé y que quiero comentar antes de que se me olvide. ¿Se acuerdan cuando C9 comentó tiempo atrás que su hermana se burlaba de él porque leía muy lento?

Niños: Sí.

C9: Me dice que leo “como el ajo” [Esta es una expresión chilena que se usa para decir que algo está mal.]

P: ¿Cómo crees que tienes que remediarlo? ¿Tú qué tienes que hacer?

C9: Le digo a ella que escribe “como el ajo”.

P: No, pues esa no es la solución.

C9: Eso es poner más guerra.

P: Tú lo dijiste, así es. ¿Qué es lo que hay que hacer entonces?

C11: Leer mejor.

P: Pero para leer mejor, ¿qué debemos hacer?

C11: Practicar.

P: Eso, practicar. Les voy a poner un ejemplo, el de la bicicleta... Cuando ustedes estaban chiquititos, ¿nacieron sabiendo andar en bicicleta?

C8: Nooo.

C9: Yo aprendí solo, nadie me enseñó.

P: Aprendiste solo. Pero... ¿Cuándo dominaste la bicicleta? ¿Después de qué?

C11: De las caídas.

P: De las caídas, de andar mucho tiempo. Porque uno al principio anda así pues. [Imitando como si perdiera el equilibrio.]

C8: Yo aprendí con una rueda pequeña en la parte de atrás. Di como 5 vueltas a la manzana. Me caí...

P: Ya, pues... Diste cinco vueltas, te caíste, te levantaste y seguiste. Pero... ¿Aprendiste inmediatamente?

C9: No. Después ya cuando aprendí, me compraron una bici nueva.

P: Ya, entonces, ¿con práctica aprendiste a andar en bicicleta?

C9: Sí.

P: Pues ahí quería llegar, ya que lo mismo sirve para la lectura. Si yo te digo que con práctica se consigue mejorar, tú [señalando a C9.] tienes que demostrarle a tu hermana que lo puedes hacer mejor y... ¡Lo puedes hacer mejor, C9!

[Los alumnos y la profesora ven el vídeo].

P: A ver, C8. Dime qué te pareció tu lectura y la de sus compañeros. A ver...

C8: Mal, porque me equivoqué.

P: Pero... ¿Mal, tan mal? Compárese con la primera lectura de esta obra y con otras que hemos hecho.

C8: Es que me pongo nervioso y me como las uñas.



P: Mmm, pero eso es algo secundario. No es tan importante ahora. Respecto a la lectura, ¿en qué tendrías que mejorar todavía o ponerle más empeño?

C8: [Tarda en responder y duda qué decir.] Mmm... Eh... No equivocarme tanto.

P: ¿Tú te refieres a errores en las letras, en las sílabas o en las palabras?

C8: [Pensando.] Por ejemplo, me equivoqué al final, aquí [mostrando el texto a la profesora].

C9: Yo confundo la ñ, la ch y la otra que no me acuerdo.

P: Respecto a cuando partimos con la lectura, ¿tú crees que lo estás haciendo mejor o todavía confundes esas letras?

C9: Todavía las confundo, pero la diferencia es que ya no las confundo tanto.

P: C9, ¿y qué crees que habría que mejorar de tu lectura?

C9: La velocidad. Lo mío no es la lectura. Lo mío es la matemática.

P: Por muy poco o muy lento que avances con la lectura, eso ya es un mérito, C9. Si estás en este escalón y subes un peldaño [imitando que subo escaleras], eso ya es importante. Si antes me comentabas que el año pasado leías 95 palabras y este año 85, tú tienes que luchar para conseguir al menos estar igual que el año pasado, porque la velocidad es importante en la lectura.

P: A ver, C8, ¿en qué crees que tienes que mejorar? Tú decías que te equivocas. Pero... ¿Qué tipo de errores tienes? ¿De expresión, de velocidad, en las letras?

C8: En las palabras. Me equivoco...

P: Bien. C11 ¿tú qué tienes que criticar de tu lectura y la de tus compañeros?

C11: De lo mío... Es que me puse más nerviosa esta vez.

P: Bueno, pero eso siempre les sucede cada vez que hacemos el vídeo.

C11: También me *distraí* mucho [regulariza el verbo distraer].

C8: También es la primera vez que tenemos que hacer los personajes de los compañeros.

P: Sí, tuvieron que leer más que otras veces.

C11: Yo me *distraí* mucho [vuelve a cometer el mismo error].

P: Me distraje.

C11: Me distraje, me distraje..., y me perdí en muchas palabras.

P: ¿Te las saltaste?

C11: Sí, un poco.

P: Sí, yo también lo noté. Aunque eso te suele suceder... Incluso cuando no hacemos el vídeo.

C11: Sí, porque estoy distraída.

[Suena el timbre de salida del colegio. Los niños ya no ponen interés, están inquietos por salir. Se decide finalizar la sesión.]



*Figura 17.* El Grupo Colegio realizando representaciones de las obras, actividad previa a la evaluación de la misma.

En la representación de las obras no usamos decorados. Fue suficiente con mover algunas mesas y sillas para acondicionar el lugar, procurando siempre que hubiera la luz adecuada. En una de las obras representadas por el Grupo Escuela, se utilizaron accesorios para dar más vida a los personajes. Estos

distorsionaron la marcha de la actividad, provocando risas, distracciones y comentarios entre los alumnos, que en ciertos momentos me costó controlar. Al finalizar la sesión, les expliqué que lo primordial era la lectura de cada uno y la puesta en escena conjunta. Decidí no volver a utilizar los accesorios en las obras siguientes, porque los niños estaban muy pendientes de ellos, restando importancia a la lectura dramatizada, que realmente era lo que nos interesaba.

En cada obra se asignó a un alumno el rol de avisador, que consistía en llamar la atención sutilmente a sus compañeros si se distraían durante la lectura. Este rol se lo disputaban entre ellos y cuando en alguna ocasión me olvidé de asignarlo, enseguida me lo recordaron.

En general, costaba que los niños dieran sus opiniones, sobre todo respecto a la propia lectura. No siempre fueron capaces de dar consejos para mejorar. Muchas veces se centraban en aspectos superficiales como el ruido, las interrupciones, etcétera. Sin embargo, creo que en las últimas obras ganaron en confianza y conocimientos como para expresar sus fortalezas y aquello en que debían seguir trabajando.





*Figura 18.* El Grupo Escuela realizando la actividad de análisis de la obra junto con la profesora, después de haber realizado la representación de la misma.

Como resumen de las notas de campo que hemos recogido durante la recuperación, cabe mencionar las siguientes apreciaciones:

- Habitualmente, los alumnos participaban con entusiasmo y buena disposición en las distintas tareas del programa. A veces llegaban a discutir por quién comenzaba primero a leer, porque estaban ansiosos por conocer los personajes de las obras o porque tenían entusiasmo por comenzar. También se mostraban nerviosos al grabarlos, ya que querían que su lectura les saliera bien.
- Entre los participantes del estudio había un par de niños muy inquietos que muchas veces hacían que las sesiones no se realizaran a buen ritmo, por las numerosas llamadas de atención que hubo que hacerles. En otras ocasiones,

su desconcentración era tal que había que repetirles varias veces las indicaciones o los comentarios realizados. Cuando estos niños faltaban a las sesiones, la diferencia era notable; hasta los propios compañeros lo manifestaban.

- Durante el transcurso del programa se realizaron cambios de horario en el Grupo Colegio, debido a la suspensión de las actividades escolares. Estas suspensiones no fueron comunicadas previamente a la investigadora, por lo que para poder cumplir con las sesiones programadas, hubo que reajustar el horario.
- En el Grupo Escuela se decidió prolongar el número de sesiones a partir de la octava obra, porque no alcanzábamos a realizar las actividades propuestas. Este cambio fue informado oportunamente a la coordinadora del PIE y a los padres de los alumnos. Al finalizar el programa, este grupo hizo un total de 67 sesiones en lugar de las 60 programadas. Sin embargo, el aumento del número de sesiones no supuso ningún cambio en los contenidos trabajados respecto al Grupo Colegio.
- Por lo general, observé que las madres del Grupo Escuela estaban más involucradas con el trabajo que se hizo durante el programa. Siempre acudieron a las citas concertadas y, al mismo tiempo, manifestaron sus dudas e inquietudes a través de una petición formal de entrevista o conversaciones de pasillo. En el Grupo Colegio, si bien concerté citas con algunas madres, muchas de ellas no llegaron a concretarse. Ejemplos de esas citaciones las describo a continuación:
  - **5 de abril de 2012.** La madre de C4 manifiesta su preocupación porque el rendimiento de su hijo está bajando mucho con respecto al año pasado y

ha recibido quejas de la tutora. En relación con el programa, me comenta que C4 se enfada cuando le corrige en las lecturas. Concretamente, me dice: “Él se encuentra muy pocos errores y no le gusta que se los digan. Siente que lo hace mal”. Le comento que debe tener paciencia y que no hay que desesperarse, ya que llevamos poco tiempo trabajando. Además, le prometo que voy a hablar con el niño.

- **16 de abril de 2012.** La madre de C4 me hace el siguiente comentario: “Al principio, él se apura en leer y comete más errores. Ya en la tercera lectura se tomó más tiempo y cometió menos errores. Él va mejorando y lo está haciendo bien. Actúa mejor ante sus errores”.
- **18 de julio de 2012.** Nuevamente, la madre de C4 me hace la siguiente observación respecto a la actitud del niño frente a los errores: “Ahora él no se enoja cuando uno le dice que se equivocó y él mismo cuenta sus errores”.
- **30 de julio de 2012.** La madre de C2 me expresa su preocupación: “La niña no quiere leer otros textos que no sean las obras de teatro”. Me comenta que los libros que trabajamos en el programa los “lee con entusiasmo y que le encanta ensayar sus personajes”, pero cuando llega la hora de leer los libros que le mandan en la escuela, vienen los problemas. La madre dice que “es una guerra con ella”, que la niña pone siempre excusas para no leer los libros. Le expreso que es realmente positivo que a la niña le guste tanto leer textos teatrales y que no debe tomarlo como algo negativo, sino que debe sacarle beneficio. Le recomiendo que, en la medida de sus posibilidades, le compre obras teatrales y cómics. Además, le digo que hablaré con la niña y con su tutora.

Además, al poco tiempo de iniciar el programa, algunas madres comienzan a hacerme observaciones sobre la lectura de sus hijos y los progresos que van realizando. A continuación transcribo algunas de ellas:

- **2 de abril de 2012.** La madre de C5 me dice: “No respeta los signos de interrogación y exclamación, le cuesta un poco”.
- **16 de abril de 2012.** La madre de C5 observa mejorías en su hijo y manifiesta: “Lee con más facilidad, comete cada día menos errores”.
- **2 de mayo de 2012.** La madre de C7 me dice: “La lectura es más fluida y con errores básicos al pronunciar las palabras”.
- **22 de mayo de 2012.** En esta sesión, tres madres del Grupo Colegio me hacen apreciaciones sobre los progresos de sus hijos. Concretamente, la madre de C7 me comenta que realiza las tareas más motivado, que muestra más interés por la lectura y que trata de practicarla a diario. Por su parte, la madre de C8 manifiesta que cada día mejora un poquito en la fluidez lectora. Finalmente, la madre de C10 me hace el siguiente comentario: “Cambia los tonos de voz según su personaje, ha mejorado la fluidez”.
- **28 de mayo de 2012.** La madre de C1 me dice: “Repite casi todo para poder darle énfasis a las preguntas.”
- **11 de junio de 2012.** La madre de C5 sigue valorando positivamente el progreso de su hijo: “Cada vez lee mejor. Respeta puntos, comas y signos de exclamación e interrogación”.
- Con el Grupo Escuela se pudo realizar una actividad de finalización del programa en la que se representó una obra elegida por ellos ante el público formado por sus profesores, padres u otros familiares (véase la fig.19). Solo

uno de los integrantes del grupo no quiso participar de la actividad. Los alumnos se mostraron entusiasmados y ansiosos por la tarea, pero este nerviosismo no fue perjudicial para la lectura de los niños, ni en los ensayos ni en la representación final. Es más, en la primera lectura que realizaron después de un mes sin haber cogido el texto, apenas se realizaron correcciones. Por lo tanto, el feedback que realizamos entre todos fue más dirigido a la puesta en escena, ya que se agregaron gestos, movimientos para cambiar de escena, cambios en el tono de la voz...

Antes de la representación se realizaron cuatro ensayos en el mismo horario en el que se desarrollaron las sesiones del programa, dos de ellos con vestimenta y escenografía sencilla. Los padres y la autora de este trabajo se encargaron de conseguir el atrezzo y el vestuario para la representación. Cada alumno podía invitar a tres personas para el público. A mayores se invitó al director del centro, a la coordinadora del PIE y a sus profesores tutores. Al finalizar la presentación, los niños fueron muy aplaudidos y felicitados por los presentes. Para agasajarlos se les hizo una merienda especial con todo tipo de golosinas. Además, se les entregó un diploma y un regalo. Los padres me comentaron lo contentos que estaban con los logros de sus hijos. Por su parte, los profesores también notaron cambios en sus alumnos y me pidieron consejo para implementar la estrategia de teatro de lectores en sus aulas.





*Figura 19.* Parte del Grupo Escuela realizando como acto de clausura del programa una representación de una de las obras frente a público.

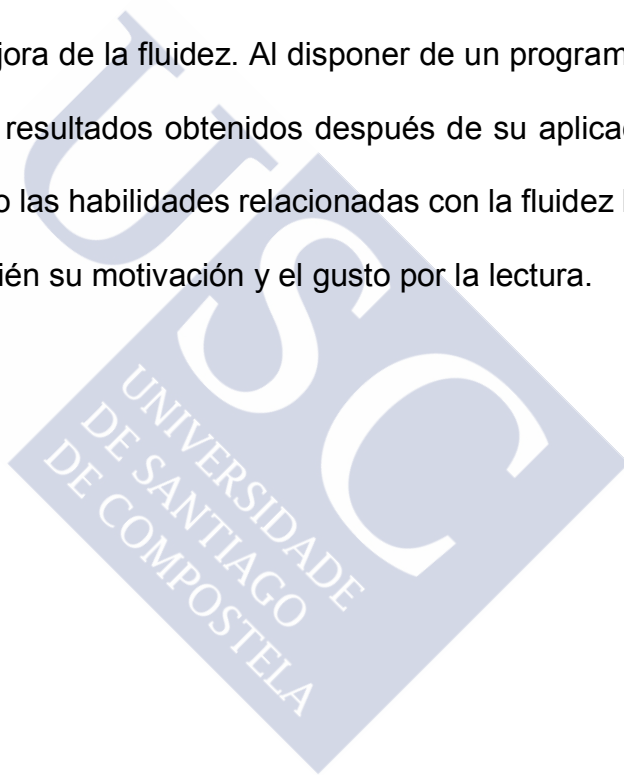
#### **4.3. Reflexiones finales**

Hasta ahora gran parte de la investigación dedicada a la recuperación de las dificultades con la lectura se ha centrado en la conciencia fonológica y la decodificación. Aunque se han obtenido buenos resultados en estos aspectos, la repercusión ha sido menor en la fluidez lectora. Esta competencia, tan importante para conseguir una lectura experta, pocas veces ha sido tomada en cuenta a la hora de diagnosticar las dificultades de los escolares y de diseñar los programas de intervención correspondientes. Producto de ello es que encontramos muchos alumnos que presentan problemas con la fluidez y que no han sido evaluados, o estudiantes que después de haber superado sus problemas con la decodificación continúan sin alcanzar un nivel adecuado de fluidez. Así pues, creemos que el programa que se ha presentado aquí responde a una necesidad urgente en esta población de alumnos.

A pesar de que se ha contado con diversos modelos de programas provenientes de la investigación en el campo de la fluidez lectora, el proceso de diseñar un programa de intervención para escolares con dificultades lectoras no ha sido una tarea fácil. En este sentido, considero que seguir una tecnología sistemática me parece clave para diseñar e implementar una propuesta de intervención como la que se ha presentado en este capítulo, centrada en las necesidades concretas de dos grupos de sujetos respecto a la fluidez lectora. Consideramos, además, que dicha propuesta es novedosa, pues emplea la estrategia del teatro de lectores, que de acuerdo con la investigación en el área está especialmente indicada para desarrollar dicha habilidad. No obstante, no descartamos que el programa pueda influir en otros aspectos, como el

incremento del vocabulario, las actitudes hacia la lectura, la comprensión..., como también se indica en la investigación. Así, el teatro de lectores se distingue de otras estrategias de lectura al integrar el desarrollo de diversas habilidades. Por otro lado, si este programa se quisiera aplicar a los alumnos de segundo ciclo de educación primaria o estudiantes de los primeros cursos de secundaria, bastaría con realizar algunas modificaciones menores para desarrollarlo.

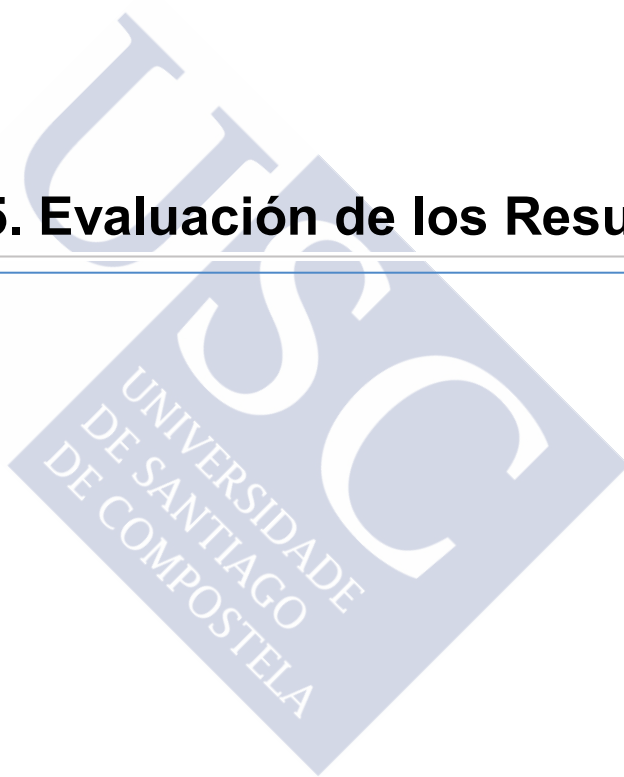
Por último, el programa está fundamentado en una base teórica sólida de la dislexia y de estudios diversos que avalan a la lectura repetida como la técnica por excelencia para la mejora de la fluidez. Al disponer de un programa de esta índole, se espera que los resultados obtenidos después de su aplicación sean positivos y mejoren no solo las habilidades relacionadas con la fluidez lectora de los estudiantes, sino también su motivación y el gusto por la lectura.





## **Capítulo 5. Evaluación de los Resultados**

---





Este capítulo contiene la evaluación de los resultados relativos al programa de intervención que se ha aplicado. En el primer apartado se presentan el análisis y los resultados de las medidas pretest de los grupos Escuela y Colegio. El objetivo de este análisis es comprobar que los grupos no presentan diferencias en las variables exactitud, automatización y prosodia antes de aplicar el programa. Para cumplir con esta tarea se utiliza la prueba U de Mann-Whitney.

En el segundo apartado se muestran el análisis y los resultados de la comparación entre el rendimiento inicial y el final en fluidez lectora para cada uno de los grupos, utilizando el Test de Rangos de Wilcoxon. El objetivo de este segundo análisis es comprobar la eficacia de la intervención en los grupos arriba citados. Además, se comprueba si el programa ha sido igual de efectivo en ambos grupos a través de la prueba U de Mann-Whitney.

En el tercer apartado se presentan las comparaciones entre el rendimiento obtenido por cada grupo en el pretest con el conseguido con textos nuevos en el posttest, valiéndonos para ello del Test de Rangos de Wilcoxon. La finalidad de estas comparaciones es comprobar si las mejoras del programa se transfieren a textos que no habían sido leídos previamente. Además, se comparan las puntuaciones obtenidas por cada grupo en los dos posttest con textos conocidos y desconocidos para apreciar si se mantienen los mismos resultados. Finalmente, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney para apreciar si la transferencia de los aprendizajes fue similar en ambos grupos.

### 5.1. Medidas Pretest

El objetivo de este análisis es comprobar si hubo diferencias significativas en las variables exactitud, automatización y prosodia entre los grupos Escuela y Colegio en el pretest. En las tablas 23 y 24 se muestran los estadísticos descriptivos de las medidas pretest de ambos grupos, así como los resultados del análisis realizado con la prueba U de Mann Whitney. Esta última es una prueba de contraste de hipótesis que compara dos grupos de casos existentes en una variable y comprueba si provienen de la misma población (homogeneidad). Este contraste es una alternativa no paramétrica al test t de Student y sirve para comparar dos poblaciones independientes, en este caso de dos muestras pequeñas. Los resultados obtenidos indican que no hubo diferencias significativas en las variables estudiadas entre los grupos. De modo que ambos fueron equivalentes antes de comenzar la implementación del programa.

Tabla 23

*Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la prueba de lectura Texto Teatral del pretest, mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Variable	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	U de Mann-Whitney	Z	p *
Exactitud	78,5 (15,510)	79,32 (8,461)	13,000	- 0,365	0,792
Automatización (pcpm)	46,4 (25,967)	53,17 (19,447)	13,000	- 0,366	0,792
Nro. de errores	9,4 (4,393)	12,83 (5,419)	9,500	- 1,006	0,329
Velocidad (ppm)	55,8 (23,626)	66,0 (17,686)	11,000	- 0,730	0,537
Prosodia	11,0 (1,871)	10,33 (2,066)	10,500	- 0,561	0,662
Ritmo	1,60 (0,548)	1,83 (0,408)	11,500	- 0,825	0,537
Volumen	2,60 (0,548)	2,00 (0,632)	7,500	- 1,535	0,177
Entonación	1,80 (0,447)	1,67 (0,516)	13,000	- 0,471	0,792
Pausas	1,80 (0,447)	1,83 (0,408)	14,500	- 0,136	0,931
Fraseo	1,40 (0,548)	1,33 (0,516)	14,000	- 0,218	0,931
Integración	1,80 (0,447)	1,67 (0,516)	13,000	- 0,471	0,792

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\*  $p < 0,05$

Tabla 24

*Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la prueba de lectura Fundar del pretest, mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Variable	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	U de Mann-Whitney	Z	p *
Exactitud	76,44 (10,658)	84,43 (3,790)	6,000	- 1,643	0,126
Automatización (pcpm)	41,80 (19,627)	63,5 (20,955)	6,000	- 1,647	0,126
Nro. de errores	11,00 (3,162)	11,17 (2,994)	15,000	0,000	1,000
Velocidad (ppm)	52,8 (20,645)	74,67 (21,602)	6,000	- 1,643	0,126
Prosodia	11,6 (2,881)	12,0 (1,095)	10,500	- 0,845	0,429
Ritmo	2,00 (0,707)	2,00 (0,000)	15,000	0,000	1,000
Volumen	2,80 (0,447)	2,67 (0,516)	13,000	- 0,471	0,792
Entonación	1,80 (0,447)	2,00 (0,632)	12,500	- 0,583	0,662
Pausas	1,80 (0,837)	2,17 (0,408)	10,500	- 0,957	0,429
Fraseo	1,20 (0,447)	1,17 (0,408)	14,500	- 0,136	0,931
Integración	2,00 (0,707)	2,00 (0,000)	15,000	0,000	1,000

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto

\*  $p < 0,05$

## 5.2. Eficacia del Programa

Para comprobar la eficacia del programa, se llevaron a cabo dos tipos de análisis. Primero se realizó un análisis comparativo del rendimiento inicial (pretest) y final (postest) en fluidez lectora para cada uno de los grupos. Para

ello, se utilizó el Test de Rangos de Wilcoxon. Esta es una prueba no paramétrica adecuada para comparar la mediana de dos muestras relacionadas con variables cuantitativas sin necesidad de asumir normalidad. Su uso, además, es recomendado para muestras pequeñas en las que pueden existir valores atípicos. La prueba de Wilcoxon contrasta la hipótesis nula de que las medianas poblacionales del pretest y del posttest son iguales y, por lo tanto, nos permite averiguar si la diferencia entre el antes y el después es lo suficientemente grande como para poder afirmar que las puntuaciones del posttest han aumentado gracias al programa y no por causas del azar. En segundo lugar, para el análisis del contraste de las diferencias entre los grupos se usó la Prueba U de Mann-Whitney. Esta es una prueba estadística no paramétrica adecuada para comparar los promedios de dos muestras independientes con variables cuantitativas. Para ambos análisis se consideró la puntuación obtenida por cada alumno en las variables dependientes exactitud, automatización (velocidad y número de errores) y prosodia (ritmo, volumen, entonación, pausas, fraseo e integración), tanto en el pretest (evaluación inicial) como en el posttest (evaluación final).

#### **5.2.1. Grupo Escuela.**

En la tabla 25 podemos ver los estadísticos descriptivos del Grupo Escuela en las pruebas de lectura de un Texto Teatral y Fundar. En dicha tabla se aprecia que entre el pretest y el posttest hubo una mejora en las variables analizadas; a saber, exactitud, automatización y prosodia. Para comprobar si las diferencias

observadas entre el pretest y el posttest en estas variables son significativas se realizó el Test de Rangos de Wilcoxon para las pruebas citadas.

Tabla 25

*Medias, desviaciones típicas y Test de Rangos de Wilcoxon obtenidos por el Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y posttest*

Variable	Texto teatral				Fundar			
	Pretest	Posttest	Z	p *	Pretest	Posttest	Z	p *
Exactitud	78,5 (15,510)	87,98 (4,264)	- 1,483	0,138	76,44 (10,658)	82,34 (3,673)	- 1,214	0,225
Automatización (pcpm)	46,4 (25,967)	66,6 (15,534)	- 2,023	0,043*	41,8 (19,627)	59,6 (22,711)	- 2,023	0,043*
Nro. de errores	9,4 (4,393)	8,8 (2,775)	- 0,271	0,786	11,0 (3,162)	12,0 (2,121)	- 1,134	0,257
Velocidad (ppm)	55,8 (23,626)	75,4 (14,775)	- 2,023	0,043*	52,8 (20,645)	71,6 (24,378)	- 2,023	0,043*
Prosodia	11,0 (1,871)	19,4 (1,342)	- 2,041	0,041*	11,6 (2,881)	16,0 (3,240)	- 2,060	0,039*
Ritmo	1,60 (0,548)	3,20 (0,447)	- 2,070	0,038*	2,00 (0,707)	2,20 (0,447)	- 1,000	0,317
Volumen	2,60 (0,548)	3,60 (0,548)	- 1,890	0,059	2,80 (0,447)	3,60 (0,548)	- 1,633	0,102
Entonación	1,80 (0,447)	2,80 (0,447)	- 2,236	0,025*	1,80 (0,447)	3,00 (0,707)	- 2,121	0,034*
Pausas	1,80 (0,447)	3,00 (0,000)	- 2,121	0,034*	1,80 (0,837)	2,60 (1,140)	- 2,000	0,046*
Fraseo	1,40 (0,548)	3,80 (0,447)	- 2,070	0,038*	1,20 (0,447)	1,80 (0,837)	- 1,732	0,083
Integración	1,80 (0,447)	3,00 (0,000)	- 2,121	0,034*	2,00 (0,707)	2,80 (0,447)	- 2,000	0,046*

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\*  $p < 0,05$



De acuerdo con los análisis realizados, se puede comprobar que hubo una mejora significativa en la variable automatización en la evaluación final, con una  $Z$  de -2,023 y una probabilidad de 0,043 para ambas pruebas. Esta mejoría parece deberse principalmente al aumento de la velocidad lectora, ya que los alumnos pasaron de leer en la evaluación inicial una media de 55,8 ppm en el texto teatral y de 52,8 en la prueba Fundar a 75,4 y 71,6, respectivamente, en la evaluación final; siendo estas diferencias estadísticamente significativas para ambas pruebas a un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,023$ ,  $p = 0,043$ ). Sin embargo, no hubo el mismo efecto en el número de errores. Los alumnos consiguieron una disminución muy pequeña, pasando en el pretest de una media de 9,4 errores en el texto teatral y de 11 en la prueba Fundar a 8,8 y 12, respectivamente, en la evaluación final. Estas diferencias no resultaron ser significativas en ninguna de las pruebas ( $Z = -0,271$ ,  $p = 0,786$  y  $Z = -1,134$ ,  $p = 0,257$ , respectivamente). En las figuras 20, 21 y 22 podemos apreciar visualmente estos resultados. Además de los comentarios anteriores, en ellas se constata que las ganancias del programa son mayores en el texto teatral, lo cual era esperable, ya que es el tipo de texto trabajado durante la intervención.

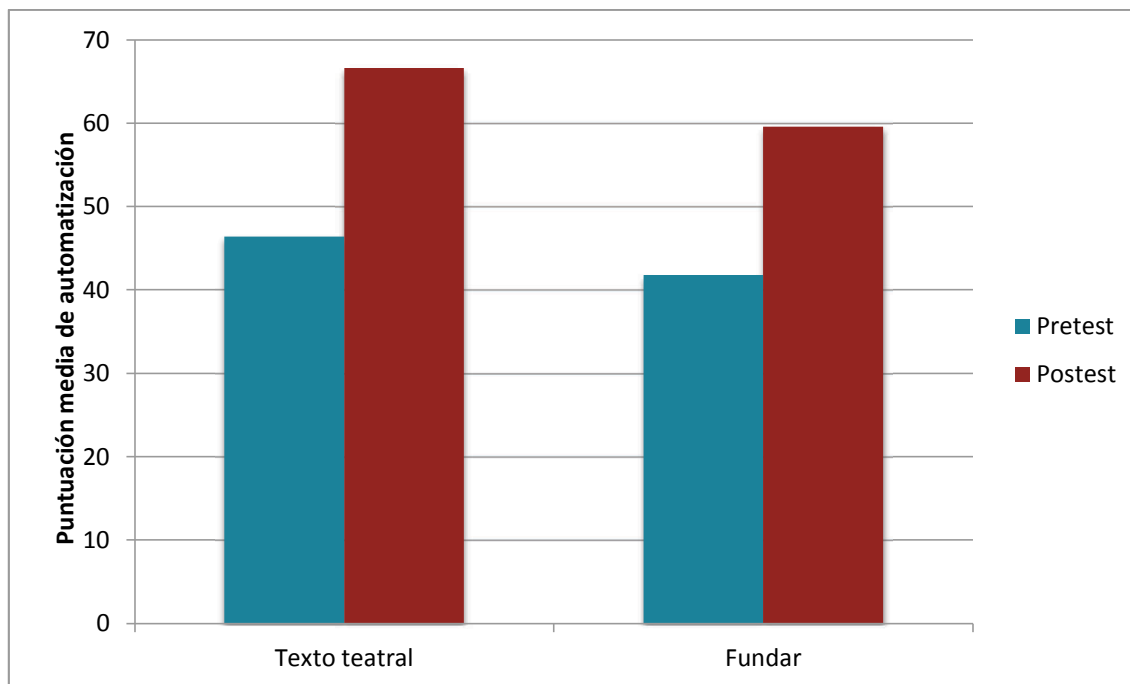


Figura 20. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en automatización lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

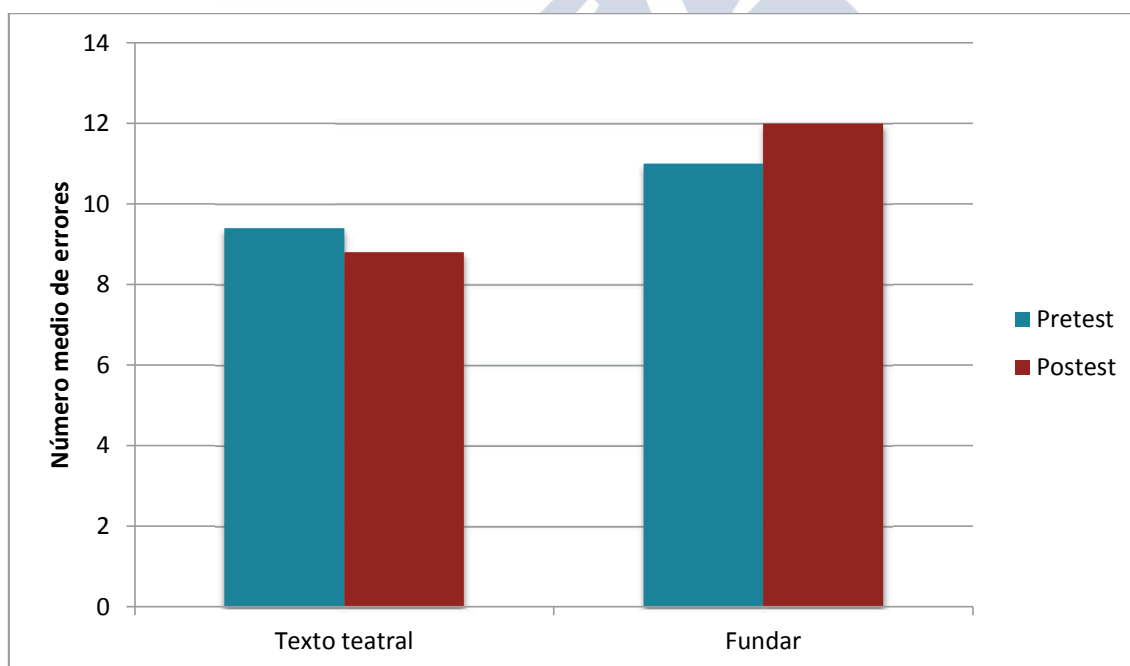


Figura 21. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en errores de exactitud, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

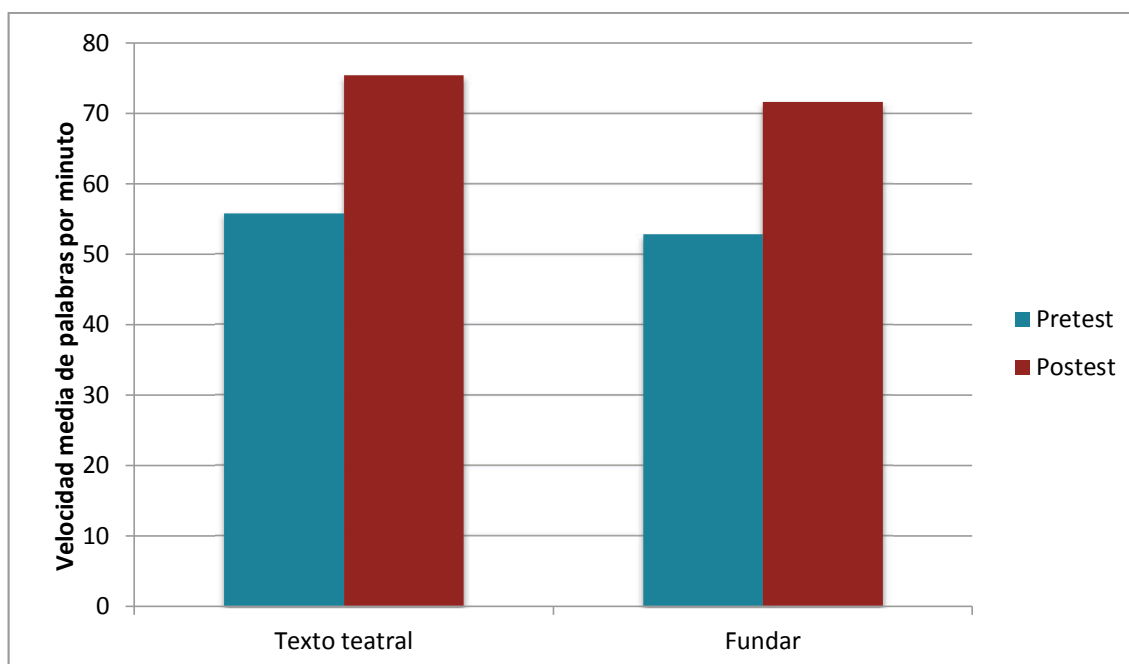


Figura 22. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en velocidad lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

En relación a la variable exactitud lectora, no se encontraron diferencias significativas para ambas pruebas. En la lectura del texto teatral, 4 de los 5 alumnos del Grupo Escuela mostraron una mejoría en la evaluación final y el porcentaje medio de exactitud del grupo aumentó un 9,48 %. Pero este progreso no fue suficiente para rechazar la hipótesis nula ( $Z = -1,483$ ,  $p = 0,138$ ); es decir, el programa no mejora significativamente la exactitud. Lo mismo sucede en la prueba Fundar donde 3 de los 5 alumnos aumentaron su porcentaje de exactitud en el posttest y la media del grupo se incrementó un 5,9 % en dicha evaluación. Sin embargo, esta diferencia no llegó a ser estadísticamente significativa ( $Z = -1,214$ ,  $p = 0,225$ ). En la figura 23 podemos apreciar visualmente las mejoras en exactitud lectora. En esta también se observa que las ganancias del programa son mayores en el texto teatral.

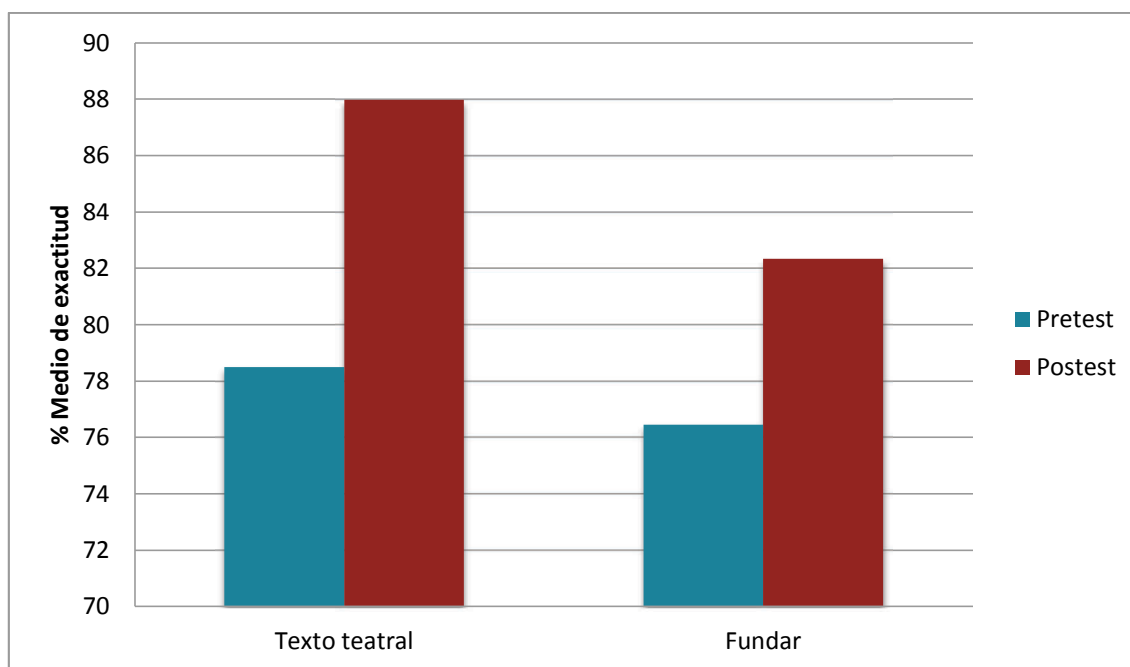


Figura 23. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en exactitud lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

Con respecto a la variable prosodia, el Grupo Escuela obtuvo en la evaluación final una ganancia promedio de 8,4 puntos en la lectura de un texto teatral. Esta ganancia resultó ser significativa en el Test de Rangos de Wilcoxon, siendo el estadístico de contraste  $Z = -2,041$  y  $p = 0,041$ . Si bien los alumnos mejoraron en todas las características prosódicas, las ganancias mayores se produjeron en el ritmo y en el fraseo, con 1,6 y 2,4 puntos más, respectivamente, en el posttest; mejoras que fueron significativas para un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,070$ ,  $p = 0,038$ ). Resultados similares fueron obtenidos en la prueba Fundar. Los estudiantes aumentaron su puntuación en prosodia un promedio de 4,4 puntos respecto a la evaluación inicial. Esta mejoría también resultó ser significativa para un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,060$ ,  $p = 0,039$ ). En cuanto a las características prosódicas evaluadas, la que obtuvo un mayor progreso fue la entonación, alcanzándose una media de 1,2 puntos más en la

evaluación final, ganancia que resultó ser significativa para un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,121$  y  $p = 0,034$ ). Se pueden ver las figuras 24 y 25 con estos resultados. En la primera se aprecian las mejoras en prosodia a nivel global, mientras que en la segunda se perciben los progresos en cada una de las características prosódicas de esta variable. En estas figuras también se observa que los mayores progresos fueron realizados con el texto teatral.

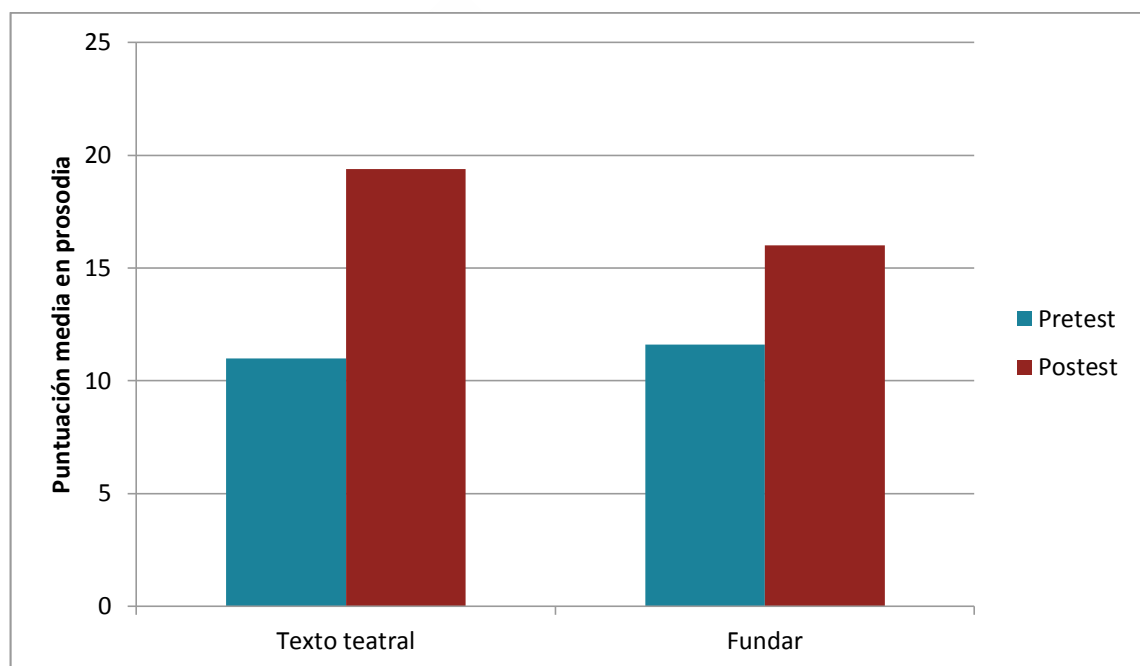


Figura 24. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en prosodia, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

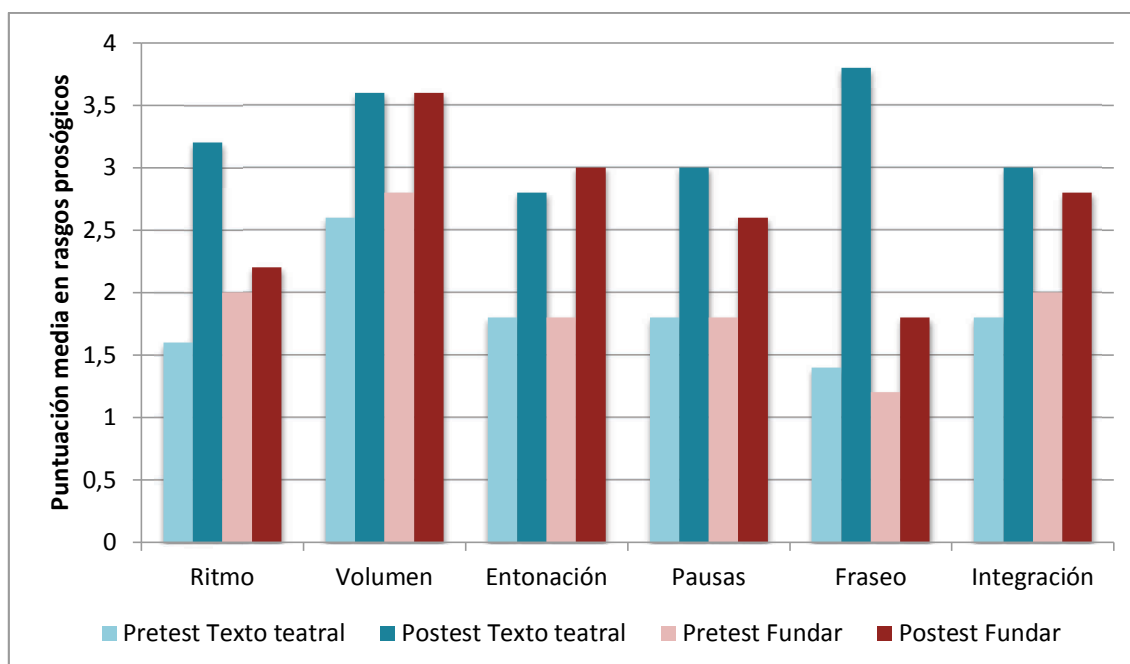


Figura 25. Evaluación inicial y final del Grupo Escuela en características prosódicas, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

Con los resultados obtenidos podemos decir que parece que el Grupo Escuela se benefició especialmente del programa en expresión y automatización lectora, obteniendo más progresos con el texto teatral.

### 5.2.2. Grupo Colegio.

En la tabla 26 se pueden observar los estadísticos descriptivos del Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar. En esta tabla se aprecia que entre el pretest y posttest hubo un incremento de las variables estudiadas. Para comprobar si las diferencias observadas entre el pretest y el posttest en las variables exactitud, automatización y prosodia son significativas se realizó el Test de Rangos de Wilcoxon para las pruebas citadas.

Tabla 26

*Medias, desviaciones típicas y Test de Rangos de Wilcoxon obtenidos por el Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y postest*

Variable	Texto teatral				Fundar			
	Pretest	Posttest	Z	$p^*$	Pretest	Posttest	Z	$p^*$
Exactitud	79,32 (8,461)	86,83 (6,115)	- 1,992	0,046*	84,43 (3,790)	87,33 (3,643)	- 2,023	0,043*
Automatización (pcpm)	53,17 (19,447)	82,50 (19,181)	- 2,201	0,028*	63,5 (20,955)	81,83 (13,891)	- 2,201	0,028*
Nro. de errores	12,83 (5,419)	11,83 (4,956)	- 0,530	0,596	11,17 (2,994)	11,50 (2,345)	- 0,106	0,916
Velocidad (ppm)	66,0 (17,686)	94,33 (17,189)	- 2,201	0,028*	74,67 (21,602)	93,33 (12,644)	- 2,023	0,043*
Prosodia	10,33 (2,066)	18,83 (1,722)	- 2,232	0,026*	12,0 (1,095)	18,67 (1,033)	- 2,214	0,027*
Ritmo	1,83 (0,408)	2,50 (0,548)	- 2,000	0,046*	2,00 (0,000)	2,83 (0,408)	- 2,236	0,025*
Volumen	2,00 (0,632)	3,67 (0,816)	- 2,271	0,023*	2,67 (0,516)	3,83 (0,408)	- 2,333	0,020*
Entonación	1,67 (0,516)	3,17 (0,408)	- 2,251	0,024*	2,00 (0,636)	3,00 (0,000)	- 2,121	0,034*
Pausas	1,83 (0,408)	3,00 (0,000)	- 2,333	0,020*	2,17 (0,408)	3,00 (0,000)	- 2,236	0,025*
Fraseo	1,33 (0,516)	3,50 (0,837)	- 2,232	0,026*	1,17 (0,408)	3,00 (0,632)	- 2,232	0,026*
Integración	1,67 (0,516)	3,00 (0,000)	- 2,271	0,023*	2,00 (0,000)	3,00 (0,000)	- 2,449	0,014*

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\*  $p < 0,05$

En los resultados del Test de Rangos de Wilcoxon se puede comprobar que el Grupo Colegio consiguió una mejora significativa en la variable automatización en la evaluación final, con una Z de - 2,201 y una probabilidad de 0,028 para ambas pruebas. Al igual que en el Grupo Escuela, esta mejoría parece deberse

principalmente al aumento de la velocidad lectora, ya que los alumnos pasaron de leer en la evaluación inicial una media de 66 ppm en el texto teatral y de 74,67 en la prueba Fundar a 94,33 y 93,33, respectivamente, en la evaluación final, siendo estas diferencias estadísticamente significativas para ambas pruebas a un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,201$ ,  $p = 0,028$  y  $Z = -2,023$ ,  $p = 0,043$ , respectivamente). Sin embargo, no se produjo el mismo efecto en el número de errores. En esta variable, el Grupo Colegio consiguió una disminución muy pequeña en la prueba de lectura Texto Teatral, pasando en el pretest de una media de 12,83 errores a 11,83 en la evaluación final y un aumento en la prueba Fundar de 11,17 errores en el pretest a 11,5 en el posttest. Estas diferencias no resultaron ser significativas en ninguna de las pruebas ( $Z = -0,530$ ,  $p = 0,596$  y  $Z = -1,134$ ,  $p = 0,257$ , respectivamente). En las figuras 26, 27 y 28 podemos apreciar visualmente estos resultados. Además de los comentarios anteriores, se observa que en automatización las ganancias del programa son mayores en el texto teatral.



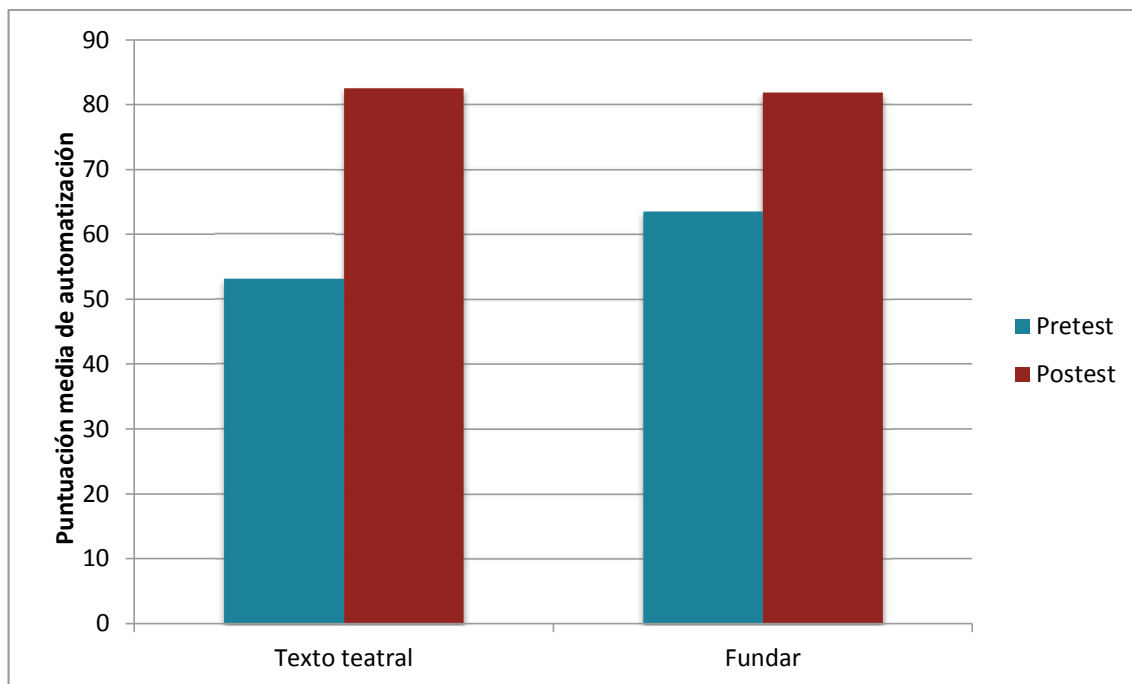


Figura 26. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en automatización lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

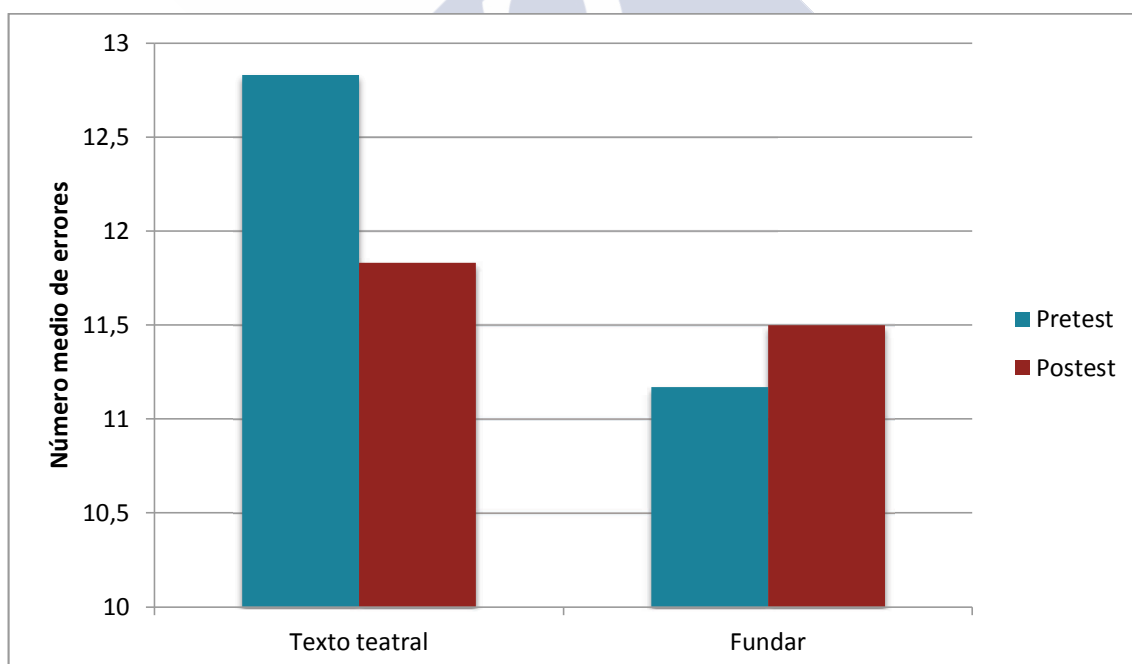


Figura 27. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en errores de exactitud, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

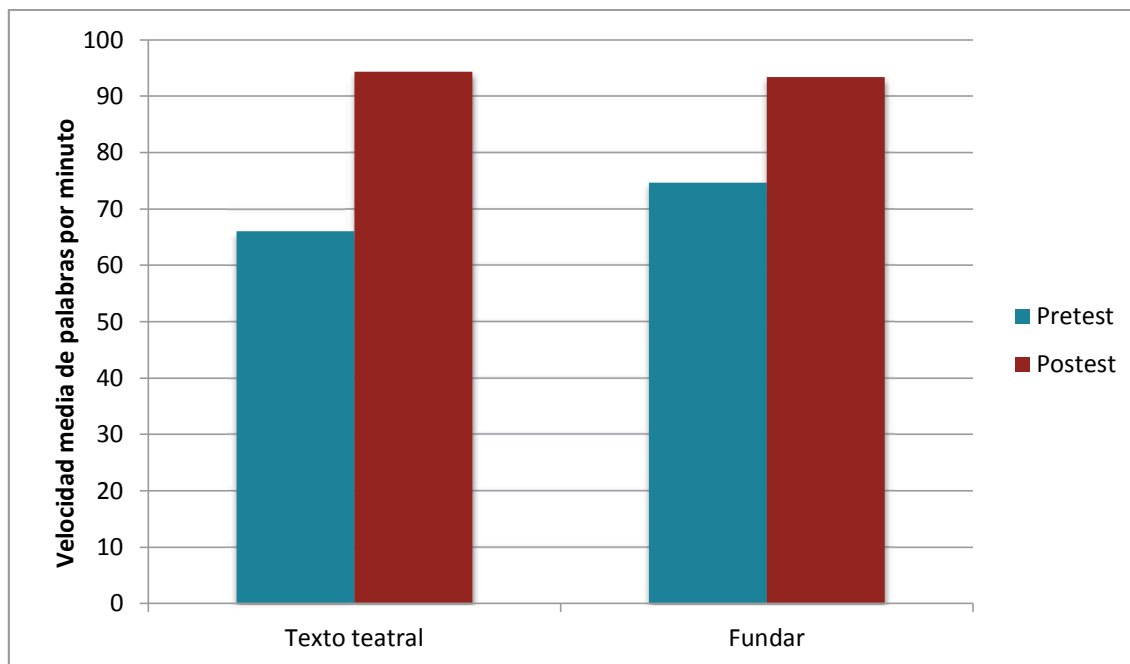


Figura 28. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en velocidad lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

Respecto a la variable exactitud lectora, se encontraron diferencias significativas para ambas pruebas. En la prueba de lectura Texto Teatral los estudiantes obtuvieron una mejora en la evaluación final de un 7,5 %, siendo  $Z$  de -1,992 y  $p$  de 0,046. Asimismo, en la prueba Fundar los alumnos aumentaron su porcentaje de exactitud un 2,9 % en el posttest ( $Z = -2,023$ ,  $p = 0,043$ ). En la figura 29 podemos apreciar visualmente las mejoras en exactitud lectora. En ella, además, se aprecia que las ganancias del programa son mayores en el texto teatral, lo cual era esperable, ya que como hemos señalado fue el tipo de texto trabajado en el programa.

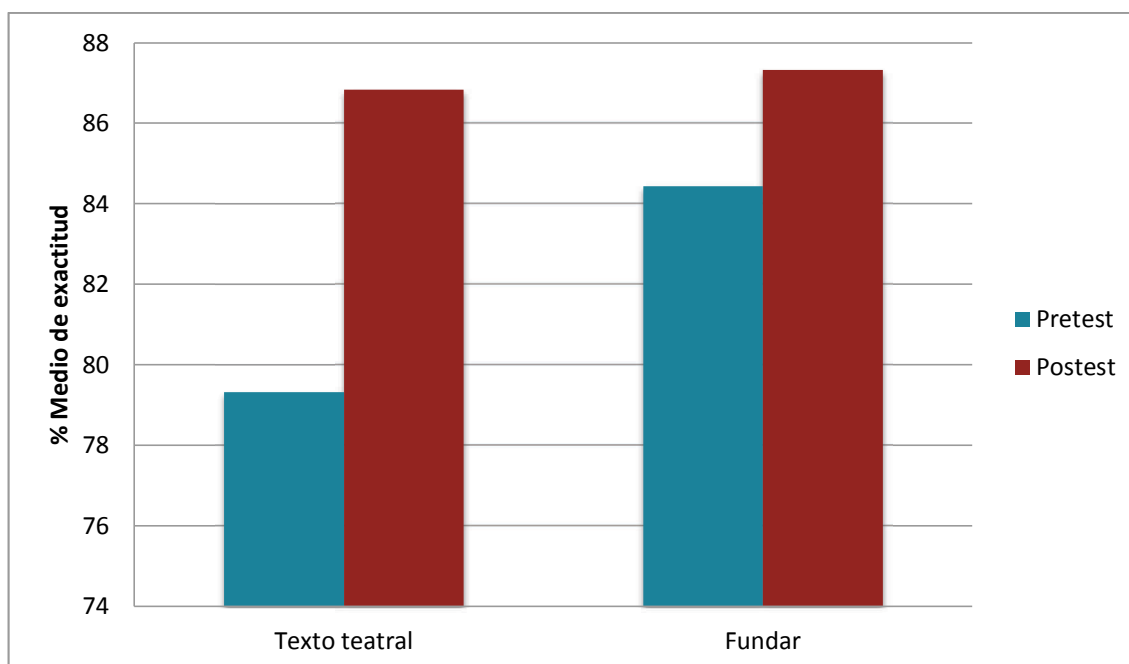


Figura 29. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en exactitud lectora, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

En relación a la variable prosodia, el Grupo Colegio obtuvo en la evaluación final una ganancia promedio de 8,5 puntos en la prueba de lectura Texto Teatral. Según el Test de Rangos de Wilcoxon, esta mejora resultó ser significativa, siendo el estadístico de contraste  $Z = -2,232$  y  $p = 0,026$ . Si bien los alumnos mejoraron en todas las características prosódicas evaluadas, las ganancias mayores fueron observadas en el fraseo y en el volumen, con 2,17 y 1,67 puntos más, respectivamente, en el posttest. Resultados similares fueron obtenidos en la prueba Fundar. El Grupo Colegio aumentó su puntuación en prosodia un promedio de 6,67 puntos respecto a la evaluación inicial. Esta mejoría también resultó ser significativa para un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,214$  y  $p = 0,027$ ). En cuanto a las características prosódicas evaluadas, los escolares obtuvieron un incremento mayor en el fraseo, alcanzando una media de 1,83 puntos más en el posttest. Se pueden ver las figuras 30 y 31 con estos resultados.

En la primera se aprecian las mejoras en prosodia a nivel global, mientras que en la segunda se perciben los progresos en cada una de las características prosódicas de esta variable. De nuevo se observa que las mayores ganancias fueron realizadas en la lectura del texto teatral.

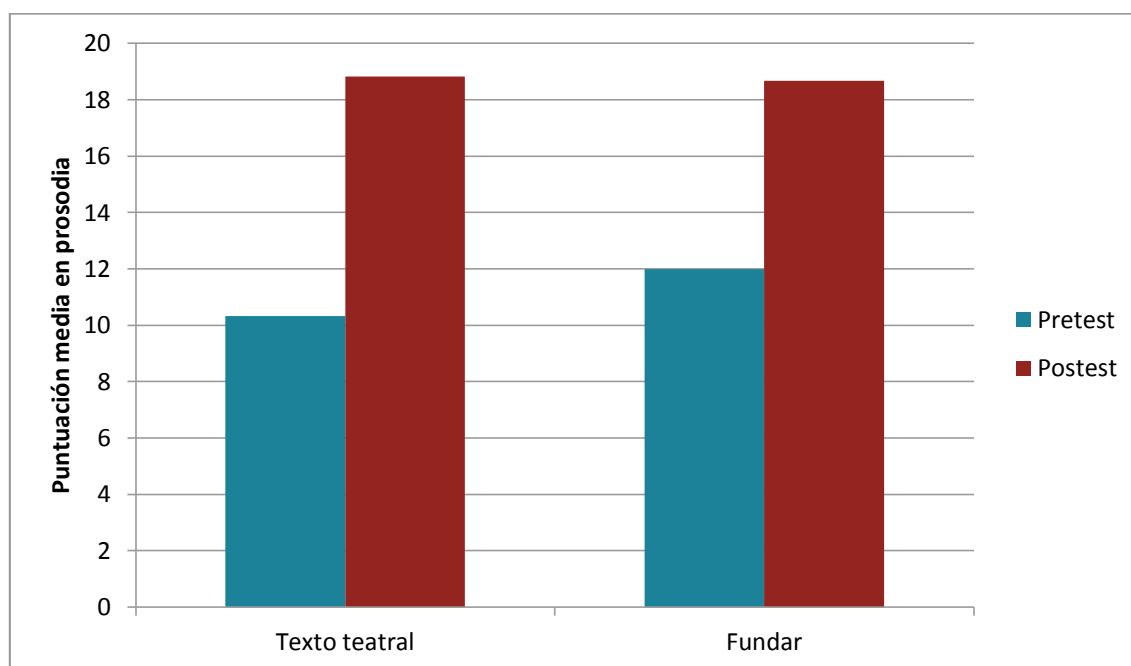


Figura 30. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en prosodia, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

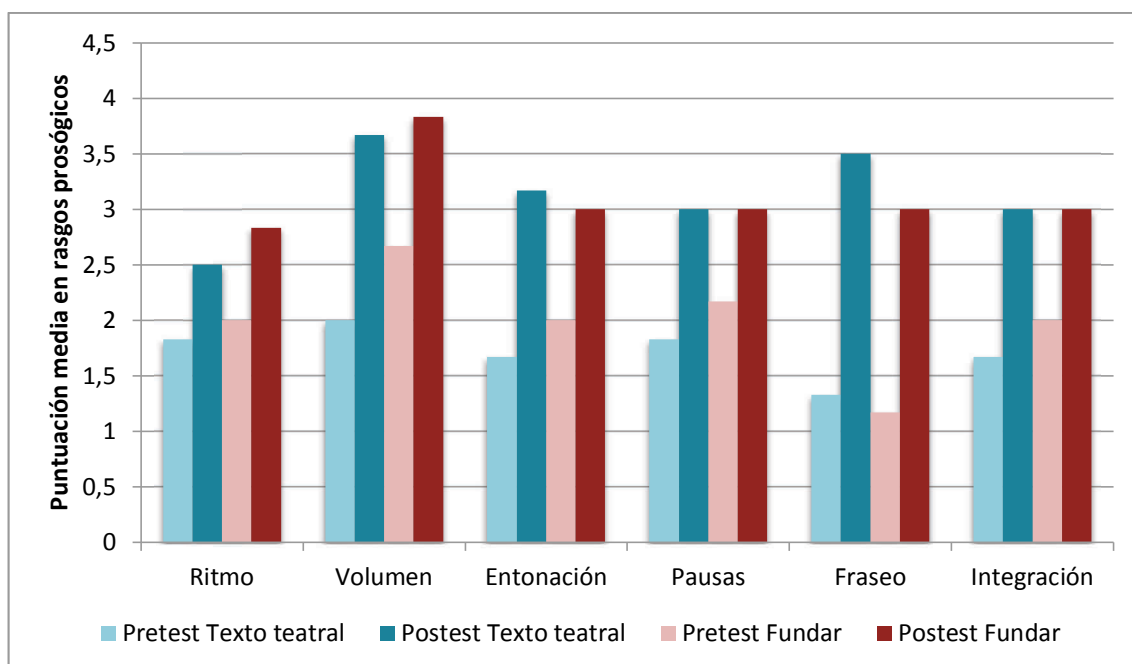


Figura 31. Evaluación inicial y final del Grupo Colegio en características prosódicas, mediante las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar.

Con los resultados obtenidos se puede decir que parece que también el Grupo Colegio se benefició del programa en los tres componentes de la fluidez (exactitud, automatización y prosodia), obteniendo igualmente más progresos con el texto teatral.

### 5.2.3 Contraste entre los grupos.

Para comprobar nuestra segunda hipótesis, es decir, si el programa de teatro de lectores es igual de efectivo para dos grupos de escolares con distinto ambiente sociocultural y económico, se ha realizado un análisis de los rangos del Grupo Escuela y del Grupo Colegio utilizando la prueba estadística U de Mann Whitney. Como mencionamos anteriormente, esta es una prueba no

paramétrica que compara dos muestras independientes en una variable. En la tabla 27 podemos observar el análisis estadístico resultante para las puntuaciones obtenidas en la prueba de lectura de un texto teatral durante la evaluación final. Los resultados muestran que no hubo diferencias estadísticas significativas entre los grupos en ninguna de las variables estudiadas. Esto es, los efectos del programa parecen haber sido similares para ambos grupos.

Tabla 27

*Análisis de los resultados obtenidos por ambos grupos en la prueba de lectura Texto Teatral, mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Variable	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	U de Mann- Whitney	Z	$p^*$
Exactitud	87,98 (4,264)	86,83 (6,115)	13,000	- 0,366	0,792
Automatización (pcpm)	66,6 (15,534)	82,5 (19,181)	7,500	- 1,372	0,177
Nro. de Errores	8,8 (2,775)	11,83 (4,956)	9,500	- 1,030	0,329
Velocidad (ppm)	75,4 (14,775)	94,33 (17,189)	6,000	- 1,643	0,126
Prosodia	19,4 (1,342)	18,83 (1,722)	11,500	- 0,664	0,537
Ritmo	3,20 (0,447)	2,50 (0,548)	6,000	- 1,927	0,126
Volumen	3,60 (0,548)	3,67 (0,816)	12,500	- 0,583	0,662
Entonación	2,80 (0,447)	3,17 (0,408)	10,000	- 1,354	0,429
Pausas	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	15,000	0,000	1,000
Fraseo	3,80 (0,447)	3,50 (0,837)	12,500	- 0,583	0,662
Integración	3,00 (0,000)	3,00 (0,000)	15,000	0,000	1,000

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\* $p < 0,05$

Aunque no hubo diferencias significativas entre los grupos, el Grupo Escuela leyó el texto teatral con un porcentaje medio de exactitud (87,98) ligeramente superior al Grupo Colegio (86,83). La diferencia mayor entre ambos grupos de niños se produce en la variable automatización, observándose una diferencia de 15,9 palabras correctas por minuto a favor de los escolares del Grupo Colegio ( $Z = -1,372$ ,  $p = 0,177$ ). Esta diferencia es probable que venga explicada por la variable velocidad, ya que los escolares leyeron el texto teatral con una media de 18,93 palabras más por minuto que los alumnos del Grupo Escuela ( $Z = -1,643$ ,  $p = 0,126$ ). Con respecto a la variable prosodia, el Grupo Escuela obtuvo una puntuación ligeramente superior (19,4) al Grupo Colegio (18,83). El rasgo prosódico que más los diferencia es el ritmo, alcanzando el Grupo Escuela una puntuación de 3,20 y el Grupo Colegio una puntuación de 2,50 ( $Z = -1,927$ ,  $p = 0,126$ ).

En la tabla 28 podemos observar los resultados obtenidos con la prueba de lectura Fundar. Al igual que con la lectura del texto teatral, los alumnos de ambos grupos no se diferencian estadísticamente en ninguna de las variables estudiadas al leer un texto descriptivo-informativo. Es decir, el programa parece que no fue más efectivo en un grupo que en otro. Sin embargo, si analizamos pormenorizadamente los datos, comprobamos que el Grupo Colegio superó a sus pares en las áreas evaluadas en la prueba Fundar.

Tabla 28

*Análisis de los resultados obtenidos por ambos grupos en la prueba Fundar, mediante la prueba de U de Mann-Whitney*

Variable	Grupo Escuela (n = 5)	Grupo Colegio (n = 6)	U de Mann- Whitney	Z	p *
Exactitud	82,34 (3,673)	87,33 (3,643)	5,000	- 1,826	0,082
Automatización (pcpm)	59,60 (22,711)	81,83 (13,891)	6,000	- 1,643	0,126
Nro. de Errores	12,00 (2,121)	11,50 (2,345)	14,000	- 0,192	0,931
Velocidad (ppm)	71,60 (24,378)	93,33 (12,644)	7,000	- 1,461	0,177
Prosodia	16,00 (3,240)	18,67 (1,033)	6,000	- 1,662	0,126
Ritmo	2,20 (0,447)	2,83 (0,408)	5,500	- 2,003	0,082
Volumen	3,60 (0,548)	3,83 (0,408)	11,500	- 0,825	0,537
Entonación	3,00 (0,707)	3,00 (0,000)	15,000	0,000	1,000
Pausas	2,60 (1,140)	3,00 (0,000)	12,000	- 0,697	0,662
Fraseo	1,80 (0,837)	3,00 (0,632)	4,000	- 2,133	0,052
Integración	2,80 (0,447)	3,00 (0,000)	12,000	- 1,095	0,662

Nota: ppm = palabras por minuto; pcpm = palabras correctas por minuto.

\*p < 0,05

En las figuras 32, 33 y 34 se pueden comparar visualmente los resultados finales de ambos grupos de alumnos en las dos pruebas de lectura utilizadas. Tal y como acabamos de comentar, el Grupo Escuela obtiene mejor rendimiento en las variables exactitud y prosodia al leer el texto teatral, mientras que el Grupo Colegio supera a sus pares en todas las variables al leer el texto descriptivo-informativo (prueba Fundar). Además, se advierte que el rendimiento alcanzado



por ambos grupos fue ligeramente menor en la prueba Fundar que en el texto teatral, excepto en exactitud que el Grupo Colegio leyó con un porcentaje medio un poco más alto el texto descriptivo-informativo que el texto teatral.

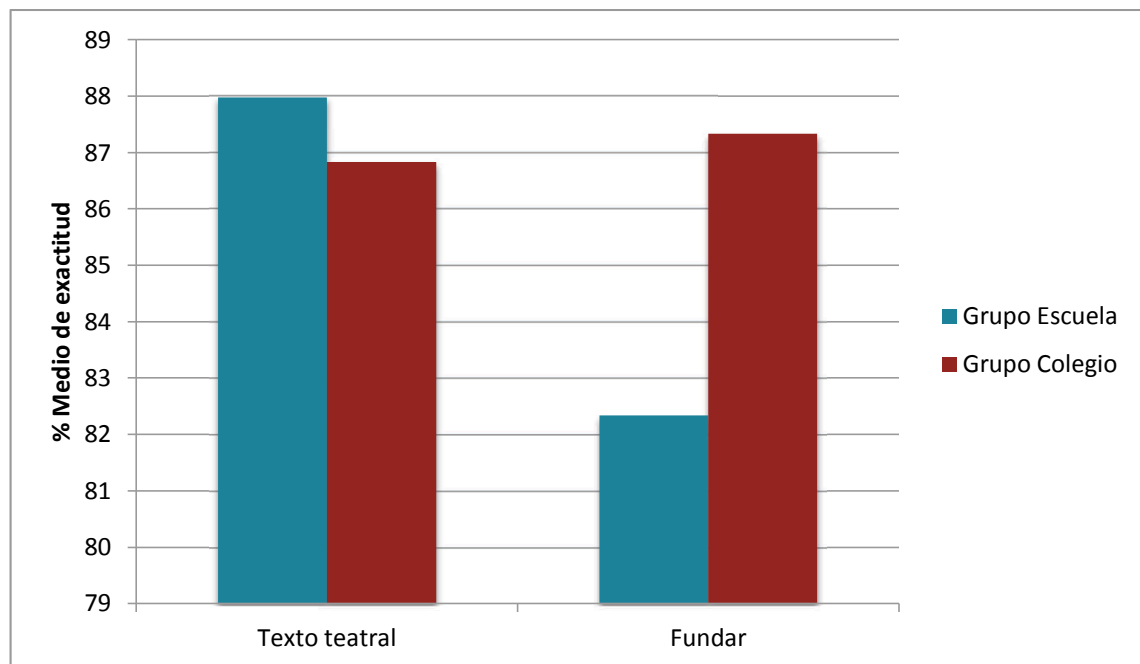


Figura 32. Exactitud lectora de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final.

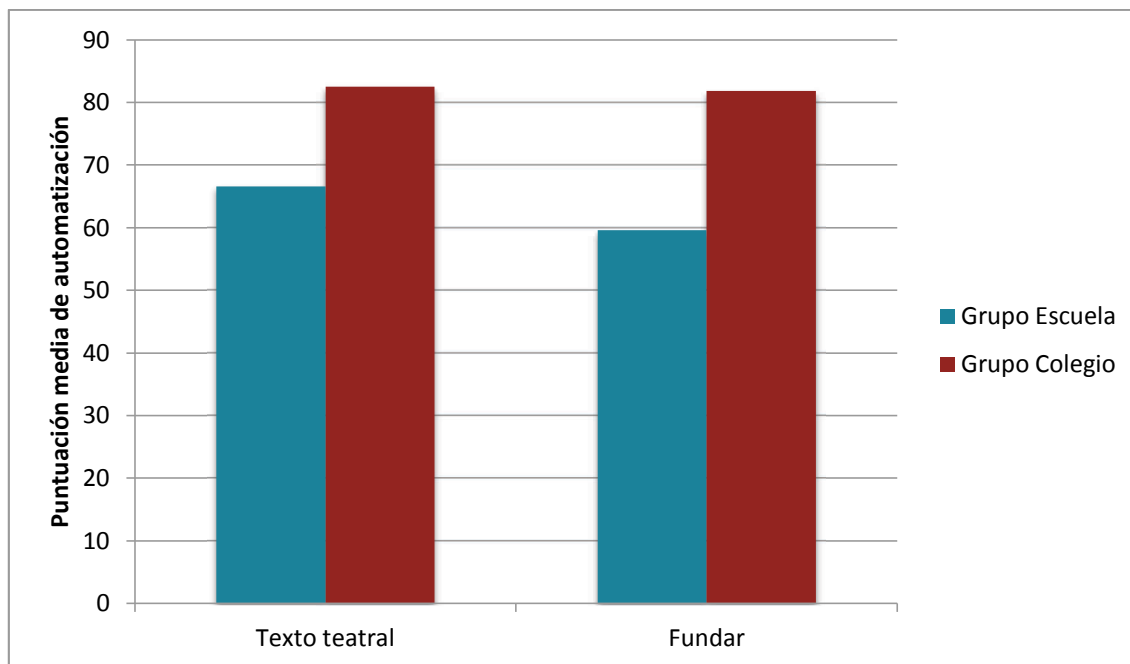


Figura 33. Automatización lectora de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final.

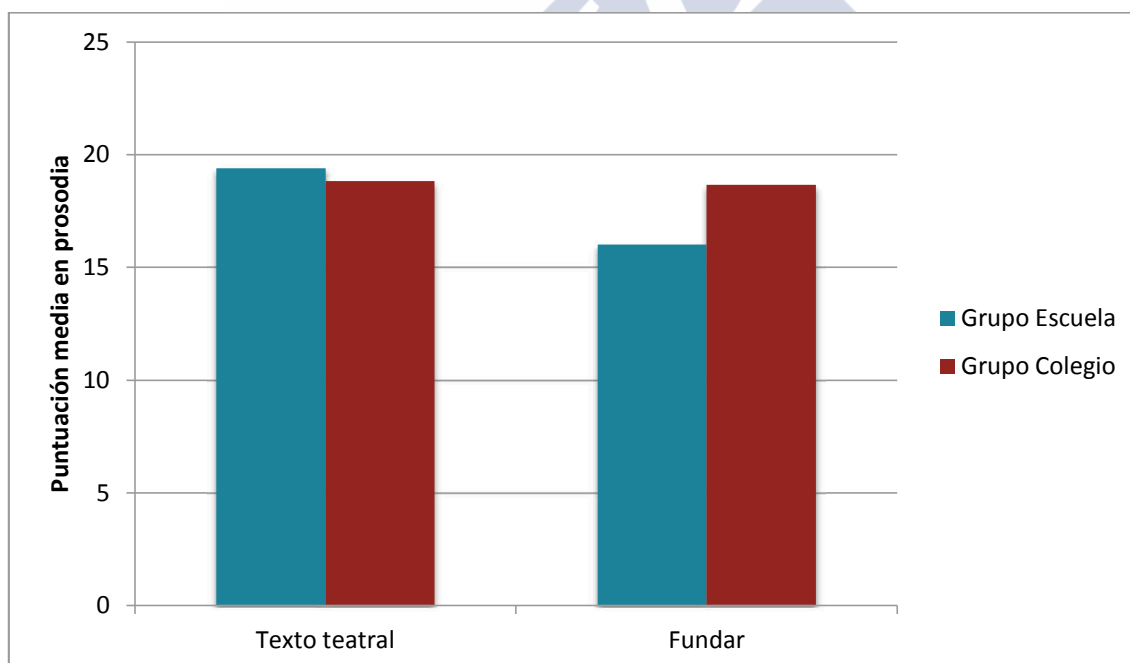


Figura 34. Prosodia de los grupos Escuela y Colegio en la evaluación final.

En resumen, el programa de teatro de lectores parece ser igual de efectivo para los dos grupos de escolares, ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos para las pruebas de lectura utilizadas en la evaluación final.

### **5.3. Generalización del aprendizaje**

Para comprobar si las mejoras del programa se transfirieron a textos que no habían sido leídos previamente, se llevaron a cabo varias comparaciones en las variables estudiadas (exactitud, automatización y prosodia). En primer lugar se compararon las puntuaciones obtenidas por cada grupo en el pretest con las puntuaciones conseguidas con los nuevos textos, valiéndonos para ello del Test de Rangos de Wilcoxon. En segundo lugar, y utilizando la misma prueba, se compararon las puntuaciones obtenidas por cada grupo en los dos postest con la finalidad de comprobar si se mantienen los mismos resultados. Finalmente, para comprobar si la transferencia de los aprendizajes fue similar en ambos grupos, se realizó un análisis comparativo entre los grupos con los resultados obtenidos en las lecturas de los nuevos textos. Para ello se utilizó la prueba de U de Mann Whitney.

Para efectos de la interpretación de los resultados comparativos, hemos numerado los instrumentos. Aquellos que tienen el número 1 se corresponden con las pruebas que se usaron tanto en el pretest como en el postest y los que tienen el número 2, con las pruebas de lectura que los alumnos no habían leído anteriormente, esto es, las que se administraron únicamente en el postest.

### **5.3.1. Grupo Escuela.**

En la tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos del Grupo Escuela en los diferentes textos utilizados en la evaluación inicial y final. En ella se puede comprobar que los resultados logrados con los nuevos textos en la evaluación final (Postest 2) fueron similares a los alcanzados con los textos leídos previamente en esta fase (Postest 1) y superiores a los obtenidos en la evaluación inicial en todas las variables (excepto, en el número de errores) y para ambas pruebas de lectura.



Tabla 29

*Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y posttest*

Variable	Texto teatral			Fundar		
	Pretest	Postest 1	Postest 2	Pretest	Postest 1	Postest 2
Exactitud	78,5 (15,510)	87,98 (4,264)	89,44 (4,064)	76,44 (10,658)	82,34 (3,673)	82,86 (5,254)
Automatización (pcpm)	46,4 (25,967)	66,6 (15,534)	79,8 (26,471)	41,8 (19,627)	59,6 (22,711)	55,4 (21,961)
Nro. de errores	9,4 (4,393)	8,8 (2,775)	8,6 (2,608)	11,0 (3,162)	12,0 (2,121)	10,4 (2,302)
Velocidad (ppm)	55,8 (23,626)	75,4 (14,775)	88,40 (26,102)	52,8 (20,645)	71,6 (24,378)	65,8 (22,632)
Prosodia	11,0 (1,871)	19,4 (1,342)	17,4 (3,209)	11,6 (2,881)	16,0 (3,240)	16,0 (3,162)
Ritmo	1,60 (0,548)	3,20 (0,447)	2,60 (0,548)	2,00 (0,707)	2,20 (0,447)	2,20 (0,837)
Volumen	2,60 (0,548)	3,60 (0,548)	3,80 (0,447)	2,80 (0,447)	3,60 (0,548)	4,00 (0,000)
Entonación	1,80 (0,447)	2,80 (0,447)	3,00 (0,707)	1,80 (0,447)	3,00 (0,707)	2,80 (0,447)
Pausas	1,80 (0,447)	3,00 (0,000)	2,60 (0,548)	1,80 (0,837)	2,60 (1,140)	2,20 (0,837)
Fraseo	1,40 (0,548)	3,80 (0,447)	2,80 (0,837)	1,20 (0,447)	1,80 (0,837)	2,20 (0,837)
Integración	1,80 (0,447)	3,00 (0,000)	2,60 (0,548)	2,00 (0,707)	2,80 (0,447)	2,60 (0,548)

*Nota:* ppm = palabras por minuto; pcpm = palabras correctas por minuto.

Para comprobar si las diferencias observadas entre el pretest y el postest 2 en el Grupo Escuela fueron significativas, es decir, si las mejoras alcanzadas con el programa se transfirieron a nuevos textos, se compararon los resultados obtenidos en dichas evaluaciones para cada una de las pruebas. En la tabla 30 se presenta el análisis estadístico realizado con el Test de Wilcoxon para los resultados obtenidos en las pruebas de lectura Texto Teatral (Pretest y Postest 2) y Fundar (Pretest y Postest 2). Según los análisis realizados se puede comprobar que hubo una mejora significativa en automatización y prosodia para ambas pruebas a un nivel de significación del 0,05 ( $Z = -2,023$   $p = 0,043$  y  $Z = -2,032$   $p = 0,042$ , respectivamente), pero no en exactitud, pues en ninguna de las dos pruebas los escolares mejoran significativamente. Podemos decir que los alumnos del Grupo Escuela lograron generalizar sus aprendizajes, únicamente, en dos habilidades vinculadas a la fluidez.

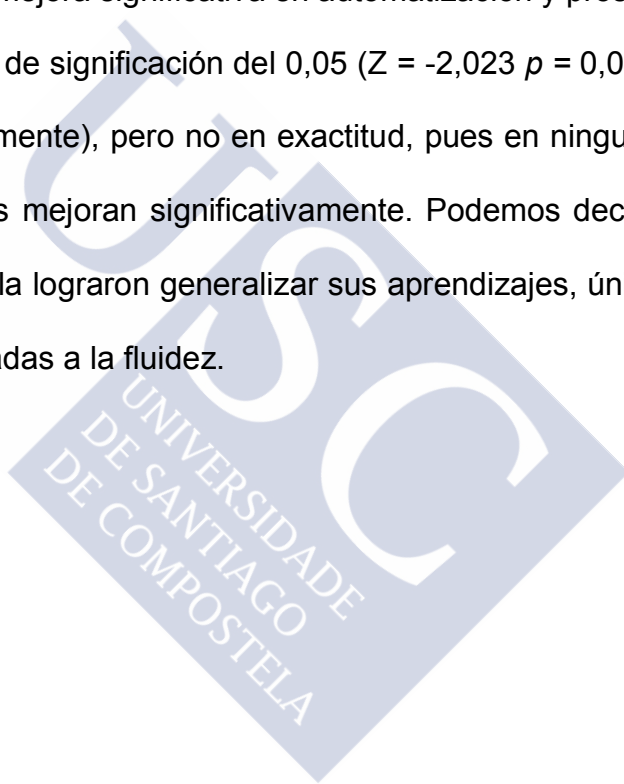


Tabla 30

*Generalización de los aprendizajes del Grupo Escuela, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon*

Variable	Pretest Teatral/Postest Teatral 2		Pretest Fundar/Postest Fundar 2	
	Z	<i>p</i> *	Z	<i>p</i> *
Exactitud	- 1,753	0,080	- 1,214	0,225
Automatización (pcpm)	- 2,023	0,043*	- 2,023	0,043*
Nro. de errores	- 0,677	0,498	- 0,135	0,892
Velocidad (ppm)	- 2,032	0,042*	- 2,032	0,042*
Prosodia	- 2,032	0,042*	- 2,032	0,042*
Ritmo	- 1,890	0,059	- 1,000	0,317
Volumen	- 1,857	0,063	- 2,121	0,034*
Entonación	- 2,121	0,034*	- 2,236	0,025*
Pausas	- 2,000	0,046*	- 1,414	0,157
Fraseo	- 2,070	0,038*	- 1,633	0,102
Integración	- 2,000	0,046*	- 1,732	0,083

*Nota:* ppm = palabras por minuto, pcpm = palabras correctas por minuto.

\**p* < 0,05

Según estos resultados, podemos decir que los escolares no solo parece que mejoraron significativamente con los textos utilizados en la evaluación inicial (véase pg. 309 y 317) sino que también parece que se han transferido los aprendizajes a nuevos textos. Y al igual que en las comparaciones anteriores, las mayores ganancias se han observado en las variables automatización y prosodia.

Después de comprobar que hubo diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos en la evaluación inicial y el conseguido después de la intervención con los textos nuevos, quisimos comprobar si los resultados obtenidos en la evaluación final con los textos conocidos y desconocidos eran estadísticamente similares en las variables estudiadas para ver si se mantenían

las mejoras alcanzadas. Para ello, utilizamos nuevamente el Test de Rangos de Wilcoxon y comparamos el rendimiento obtenido en los dos textos del postest para cada una de las pruebas. En la tabla 31 se presenta el análisis estadístico realizado con dicha prueba para los resultados obtenidos por el Grupo Escuela en la lectura de textos teatrales. En ella se puede comprobar que no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Similares resultados son obtenidos por este grupo en la lectura de los dos textos descriptivo-informativos durante la evaluación final (Prueba Fundar, postest 1 y 2). Al igual que con la lectura de textos teatrales, los alumnos del Grupo Escuela leen ambos textos descriptivo-informativos de forma similar, sin diferencias estadísticamente significativas.

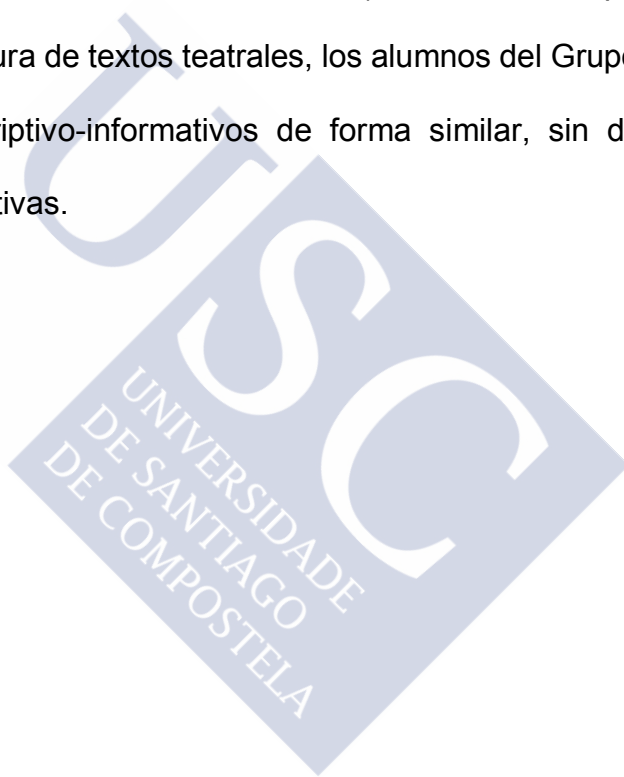




Tabla 31

*Resultados de la evaluación final del Grupo Escuela en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon*

Variable	Texto Teatral		Prueba Fundar	
	Z	$p^*$	Z	$p^*$
Exactitud	- 0,674	0,500	- 0,135	0,893
Automatización (pcpm)	- 1,214	0,225	- 0,674	0,500
Nro. de errores	- 0,577	0,564	- 0,944	0,345
Velocidad (ppm)	- 1,214	0,225	- 0,677	0,498
Prosodia	- 1,841	0,066	0,000	1,000
Ritmo	- 1,732	0,083	0,000	1,000
Volumen	- 1,000	0,317	- 1,414	0,157
Entonación	- 1,000	0,317	- 1,000	0,317
Pausas	- 1,414	0,157	- 1,414	0,157
Fraseo	- 1,890	0,059	- 0,707	0,480
Integración	- 1,414	0,157	- 1,000	0,317

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto, ppm = palabras por minuto.

\* $p < 0,05$

Estos datos nos llevan a aceptar la hipótesis nula de que los efectos del programa se mantienen en textos no leídos previamente en las variables exactitud, automatización y prosodia, esto es, los alumnos del Grupo Escuela no han leído significativamente peor los textos desconocidos que los conocidos.

### **5.3.2. Grupo Colegio.**

En la tabla 32 se presentan los estadísticos descriptivos del Grupo Colegio en los diferentes textos utilizados en la evaluación inicial y final. En ella se puede comprobar que, al igual que en el Grupo Escuela, los resultados obtenidos con los nuevos textos en la evaluación final (postest 2) fueron similares a los alcanzados con los textos leídos previamente en esta fase (postest 1) y superiores a los obtenidos en la evaluación inicial en todas las variables para ambas pruebas, con excepción del número de errores en la prueba de lectura Fundar.



Tabla 32

*Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar en el pretest y posttest*

Variable	Texto Teatral			Fundar		
	Pretest 1	Posttest 1	Posttest 2	Pretest 1	Posttest 1	Posttest 2
Exactitud	79,32 (8,461)	86,83 (6,115)	88,77 (6,171)	84,43 (3,790)	87,33 (3,643)	85,48 (5,650)
Automatización (pcpm)	53,17 (19,447)	82,50 (19,181)	95,83 (31,327)	63,50 (20,955)	81,83 (13,891)	76 (13,755)
Nro. de errores	12,83 (5,419)	11,83 (4,956)	10,50 (2,429)	11,17 (2,994)	11,5 (2,345)	12,5 (4,370)
Velocidad (ppm)	66,00 (17,686)	94,33 (17,189)	106,33 (29,132)	74,67 (21,602)	93,33 (12,644)	88,5 (11,962)
Prosodia	10,33 (2,066)	18,83 (1,722)	17,50 (3,146)	12,00 (1,095)	18,67 (1,033)	17,17 (2,229)
Ritmo	1,83 (0,408)	2,50 (0,548)	2,67 (0,516)	2,00 (0,000)	2,83 (0,408)	2,50 (0,548)
Volumen	2,00 (0,632)	3,67 (0,816)	3,67 (0,516)	2,67 (0,516)	3,83 (0,408)	3,83 (0,408)
Entonación	1,67 (0,516)	3,17 (0,408)	2,83 (0,408)	2,00 (0,632)	3,00 (0,000)	2,83 (0,408)
Pausas	1,83 (0,408)	3,00 (0,000)	2,67 (0,516)	2,17 (0,408)	3,00 (0,000)	2,67 (0,516)
Fraseo	1,33 (0,516)	3,50 (0,837)	3,00 (0,894)	1,17 (0,408)	3,00 (0,632)	2,67 (0,816)
Integración	1,67 (0,516)	3,00 (0,000)	2,67 (0,516)	2,00 (0,000)	3,00 (0,000)	2,67 (0,516)

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

Para comprobar si las diferencias observadas entre el pretest 1 y el posttest 2 en el Grupo Colegio fueron significativas, es decir, si las mejoras alcanzadas con el programa se transfirieron a nuevos textos, se compararon los resultados obtenidos en dichas evaluaciones para cada una de las pruebas. En la tabla 33 se presenta el análisis estadístico para los resultados obtenidos en las pruebas de lectura Texto Teatral (pretest y posttest 2) y Fundar (pretest y posttest 2). En ella se puede comprobar que los escolares alcanzaron diferencias significativas en algunas de las variables relacionadas con la fluidez lectora. En todos los análisis realizados se advierte una ganancia significativa en prosodia ( $Z = -2,201$ ,  $p = 0,028$ ). De forma contraria, en ningún caso se observa una mejora significativa en exactitud en los textos nuevos, lo que nos lleva a decir que el aprendizaje parece no haberse generalizado en esta variable. En automatización es posible apreciar una mejora significativa en el texto teatral ( $Z = -2,201$ ,  $p = 0,028$ ), pero no en el texto descriptivo-informativo ( $Z = -1,682$ ,  $p = 0,093$ ).

Tabla 33

*Generalización de los aprendizajes del Grupo Colegio, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon*

Variable	Pretest Teatral-Postest Teatral 2		Pretest Fundar-Postest Fundar 2	
	Z	$p^*$	Z	$p^*$
Exactitud	- 1,782	0,075	- 0,105	0,916
Automatización (pcpm)	- 2,201	0,028*	- 1,682	0,093
Nro. de errores	- 0,631	0,528	- 1,084	0,279
Velocidad (ppm)	- 2,201	0,028*	- 1,787	0,074
Prosodia	- 2,201	0,028*	- 2,214	0,027*
Ritmo	- 1,890	0,059	- 1,732	0,083
Volumen	- 2,232	0,026*	- 2,070	0,038*
Entonación	- 2,333	0,020*	- 1,890	0,059
Pausas	- 2,236	0,025*	- 1,732	0,083
Fraseo	- 2,271	0,023*	- 2,121	0,034*
Integración	- 2,121	0,034*	- 2,000	0,046*

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\* $p < 0,05$

Según estos resultados, podemos decir que los escolares del Grupo Colegio parecen transferir sus aprendizajes a nuevos textos, especialmente, en prosodia y, en menor medida, en automatización.

Una vez que se ha comprobado que hubo diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos en la evaluación inicial y el conseguido después de la intervención con los textos nuevos, quisimos comprobar si los resultados obtenidos en la evaluación final con los textos conocidos y desconocidos eran estadísticamente similares en las variables estudiadas para ver si se mantenían las mejoras alcanzadas. Para ello, se utilizó nuevamente el Test de Rangos de Wilcoxon y se comparó el rendimiento obtenido en los dos textos del postest para cada una de las pruebas. En la tabla 34 se presenta el análisis estadístico realizado con dicha prueba para los resultados obtenidos por el Grupo Colegio

en la prueba de lectura de Textos Teatrales y Fundar. En ella se puede observar que no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Es decir, los estudiantes del Grupo Colegio no han leído significativamente peor el texto teatral desconocido que el conocido, por lo que se acepta la hipótesis nula de que los efectos del programa se mantienen en textos no leídos previamente en las variables exactitud, automatización y prosodia. Por su parte, en la lectura de los dos textos descriptivo-informativos se advierte un descenso del rendimiento medio de los alumnos en la prueba de lectura Fundar 2 respecto a la prueba Fundar 1, aunque este descenso no es estadísticamente significativo; es decir, los alumnos leen ambos textos descriptivo-informativos de forma similar en la evaluación final. Estos datos nos llevan a aceptar la hipótesis nula de que los efectos del programa se mantienen también con este tipo de textos nuevos.

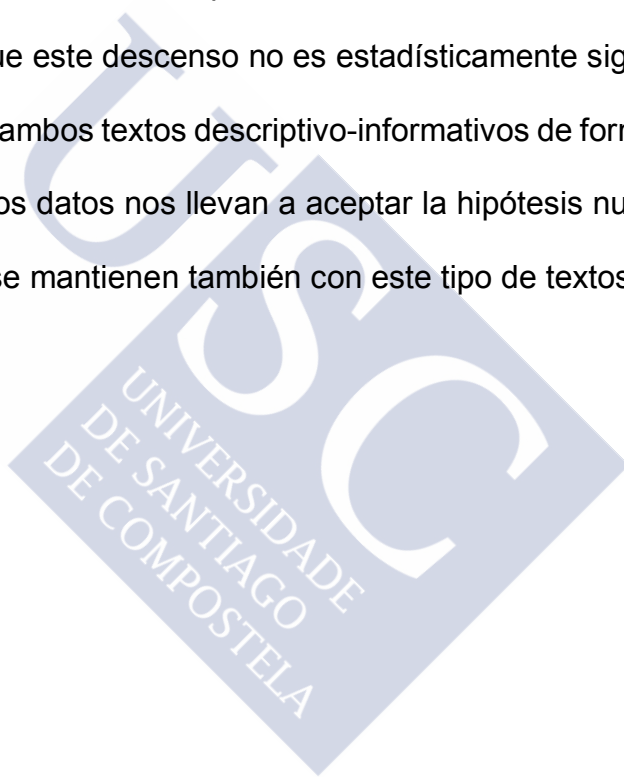


Tabla 34

*Resultados de la evaluación final del Grupo Colegio en las pruebas de lectura Texto Teatral y Fundar, mediante el Test de Rangos de Wilcoxon*

Variable	Texto Teatral		Prueba Fundar	
	Z	$p^*$	Z	$p^*$
Exactitud	- 0,946	0,344	-1,153	0,249
Automatización (pcpm)	- 0,943	0,345	- 1,367	0,172
Nro. de errores	- 0,843	0,399	- 0,531	0,595
Velocidad (ppm)	- 1,214	0,225	- 1,367	0,172
Prosodia	- 1,225	0,221	- 1,625	0,104
Ritmo	- 1,000	0,317	- 1,414	0,157
Volumen	0,000	1,000	0,000	1,000
Entonación	- 1,414	0,157	- 1,000	0,317
Pausas	- 1,414	0,157	- 1,414	0,157
Fraseo	- 1,732	0,083	- 1,414	0,157
Integración	- 1,414	0,157	- 1,414	0,157

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm= palabras por minuto.

$p^* < 0,05$



### 5.3.3. Contraste entre los grupos.

Para comprobar si la transferencia de los aprendizajes fue similar en ambos grupos, se realizó un análisis de las diferencias observadas entre los grupos en las lecturas de los nuevos textos. Para ello se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney. La tabla 35 contiene las diferencias en la lectura de los textos teatral 2 y Fundar 2 entre los grupos Escuela y Colegio. Nótese descriptivamente que el

Grupo Colegio supera al Grupo Escuela en casi todas las variables en ambos textos. En la lectura del texto teatral el Grupo Escuela solo obtuvo mejor rendimiento que sus pares en exactitud, número de errores, volumen y entonación, mientras que en la lectura del texto descriptivo-informativo lo supera en número de errores y volumen. Sin embargo, ninguna de las diferencias observadas en las variables estudiadas fueron estadísticamente significativas. De modo que los efectos del programa en la lectura de ambos textos fueron equivalentes para ambos grupos, ya que ningún grupo fue superior al otro en la transferencia de aprendizajes.





Tabla 35

*Diferencias entre los grupos Escuela y Colegio en la lectura de los textos nuevos, mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Variable	Texto teatral				Prueba Fundar			
	Grupo	Grupo	Z	p *	Grupo	Grupo	Z	p *
	Escuela (n = 5)	Colegio (n = 6)			Escuela (n = 5)	Colegio (n = 6)		
Exactitud	89,44 (4,064)	88,77 (6,171)	-0,183	0,931	82,86 (5,254)	85,48 (5,650)	-0,913	0,429
Automatización (pcmp)	79,80 (26,471)	95,83 (31,327)	-0,913	0,429	55,4 (21,961)	76,0 (13,755)	-1,461	0,177
Nro. de Errores	8,6 (2,608)	10,5 (2,429)	-1,111	0,329	10,4 (2,302)	12,5 (4,370)	-0,827	0,429
Velocidad (ppm)	88,4 (26,102)	106,33 (29,132)	-0,913	0,429	65,8 (22,632)	88,5 (11,962)	-1,643	0,126
Prosodia	17,4 (3,209)	17,5 (3,146)	-0,95	0,931	16,0 (3,162)	17,17 (2,229)	-0,657	0,537
Ritmo	2,60 (0,548)	2,67 (0,516)	-0,218	0,931	2,20 (0,837)	2,50 (0,548)	-0,606	0,662
Volumen	3,80 (0,447)	3,67 (0,516)	-0,471	0,792	4,00 (0,000)	3,83 (0,408)	-0,913	0,662
Entonación	3,00 (0,707)	2,83 (0,408)	-0,466	0,792	2,80 (0,447)	2,83 (0,408)	-0,136	0,931
Pausas	2,60 (0,548)	2,67 (0,516)	-0,218	0,931	2,20 (0,837)	2,67 (0,516)	1,024	0,429
Fraseo	2,80 (0,837)	3,00 (0,894)	-0,387	0,792	2,20 (0,837)	2,67 (0,816)	-1,170	0,329
Integración	2,60 (0,548)	2,67 (0,516)	-0,218	0,931	2,60 (0,548)	2,67 (0,516)	-0,218	0,931

*Nota:* pcpm = palabras correctas por minuto; ppm = palabras por minuto.

\*p < 0,05

#### **5.4. Reflexiones finales**

El objetivo de este estudio era determinar la eficacia de un programa de teatro de lectores sobre la fluidez lectora de alumnos con una dificultad específica del aprendizaje de la lectura. Los resultados obtenidos en este trabajo indican que el programa parece producir mejoras significativas en las variables asociadas a la fluidez en escolares disléxicos; a saber, exactitud, automatización y prosodia. Estos resultados concuerdan con los hallazgos encontrados en estudios previos (Keehn, 2003; Martínez et al., 1998/1999; Young y Rasinski, 2009), que sugieren que el uso del teatro de lectores ayuda a incrementar el nivel de fluidez lectora. Ambos grupos (Escuela y Colegio) obtuvieron ganancias significativas en automatización (pcpm) y prosodia, mientras que el Grupo Colegio también consiguió un aumento significativo en exactitud.

Una estrategia consustancial al teatro de lectores es la lectura repetida. Muchos estudios han utilizado la lectura repetida para incrementar la automatización lectora (Dowhower, 1987; Herman, 1985; Millin y Rinehart, 1999). Esta estrategia permite reconocer las palabras de forma automática, de manera que el lector pueda destinar sus recursos atencionales a la comprensión del texto y no tanto a la decodificación del mismo (LaBerge y Samuels, 1974; Stanovich, 1980). En este trabajo, la lectura repetida se convirtió en un elemento destacado del programa, pues los alumnos leían varias veces y en voz alta sus guiones, con el objetivo de perfeccionar su fluidez. Los análisis realizados revelaron que los grupos Escuela y Colegio aumentaron su automatización después de 60 sesiones realizando actividades de lectura repetida. De acuerdo con Hasbrouck y Tindal (2006), los estudiantes deberían aumentar las pcpm a

razón de una palabra por semana. Basándonos en esta información, observamos que ambos grupos consiguieron mejoras en la dirección esperada. Sin embargo, pese a alcanzar un crecimiento estadísticamente significativo, no se obtuvieron las mismas ganancias en la lectura de textos descriptivo-informativos (Prueba Fundar). Estos resultados eran esperables, dado que los textos que se trabajaron durante el programa fueron obras de teatro.

El teatro de lectores permitió que los alumnos desarrollasen las características prosódicas de la fluidez lectora (Martínez et al., 1998/1999; Rasinski, 2000; Worthy y Prater, 2002). Los escolares podían trabajar la expresividad, experimentar con los tonos de voz para expresar las emociones y sentimientos planteados por el autor, marcar las pausas en los lugares estratégicos, dar énfasis a las palabras de forma apropiada... Al finalizar el programa se observó que ambos grupos aumentaron su prosodia tanto en el texto teatral como en el texto descriptivo-informativo. Sin embargo, en este último se observó un descenso de las puntuaciones, siendo este más pronunciado en el Grupo Escuela. Estos datos replican los resultados obtenidos en otros estudios (Keehn, 2003; Young y Rasinski, 2009). Por otro lado, los resultados revelaron que todas las características prosódicas evaluadas (ritmo, volumen, entonación, pausas, fraseo e integración) se incrementaron después de haber finalizado el programa. Estos elementos son claves para que se desarrolle la fluidez lectora (Dowhower, 1987; Kuhn et al., 2010; Schreiber, 1980; Schwanenflugel et al., 2004).

El objetivo de la lectura de los textos teatrales era la representación de la obra para un público de confianza, que apreciaría el esfuerzo de los niños a través de las copias de los vídeos que estos llevaban para casa. Es decir, la

lectura repetida en formato de teatro de lectores tenía para ellos un sentido genuino y significativo para leer, que logró que los estudiantes estuviesen más motivados y mantuviesen el interés por leer durante más tiempo, al contrario de lo que sucede cuando se repite la lectura de un texto sin una intención auténtica. Algunas observaciones recogidas durante la implementación, como pelearse por leer primero, disputarse los personajes o preguntar ansiosamente cuál era el siguiente texto que leerían, pueden ser evidencia de ello. Estas observaciones coinciden con las recogidas por Worthy y Prater (2002) y Millin y Rinehart (1999), que señalaron que utilizar el teatro de lectores puede involucrar a los estudiantes en una auténtica experiencia de lectura.

Por otra parte, el modelado, la instrucción y la retroalimentación son componentes naturales de los ensayos que favorecen la fluidez lectora. Durante la implementación, los alumnos contaban con un adulto que les entregaba las claves de cómo debían leer los textos, lo que les permitía imitar un patrón para dar forma a sus personajes. Repetidamente, la investigación ha considerado el modelado como una estrategia eficaz para mejorar la fluidez (Chard et al., 2002; Dowhower, 1989; Hoffman, 1987), ya que los estudiantes que han tenido la oportunidad de escuchar un buen modelo de lectura antes de realizar la propia, desarrollan una mejor lectura prosódica en comparación a los alumnos que no han tenido un modelo previo. Asimismo, se les instruía para distinguir una lectura expresiva de una inexpressiva, utilizando para ello la corrección de sus errores. En este sentido, la investigación también ha sostenido que los estudiantes que han recibido *feedback* durante la lectura oral son más propensos a desarrollar la fluidez (Chard et al., 2002; Kuhn y Stahl, 2003; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rasinski y Padak, 2008).

Otro aspecto destacable del programa de teatro de lectores fue que se llevó a cabo en grupo. Los estudiantes compartían la lectura con otros niños, repartían el texto entre los diferentes miembros del grupo y no se enfrentaban solos ante el acto de leer. Esta forma de trabajo permitía que se sintieran menos estresados y que la tarea de leer les pareciera más fácil. Además, el trabajo en equipo les permitía manifestar sus opiniones, ser escuchados, compartir sus temores e inquietudes, conversar acerca de los conocimientos que tenían de los textos, intercambiar risas, corregir sus errores sin ser menospreciados... Asimismo, el programa les ofrecía un contexto lector más cómodo, en el que podían levantarse de sus sillas, leer en el suelo, llevar atuendos acordes con sus personajes... Consideramos que el trabajo en equipo pudo ser otra variable que contribuyó al desarrollo de la fluidez lectora tal y como han señalado otros estudios (Stayter y Allington, 1991; Rinehart, 1999; Uthman, 2002).

Otra variable que pudo influir en las mejoras alcanzadas en la fluidez lectora fue que nuestro estudio tuvo una duración prolongada. En varias investigaciones (Therrien et al., 2006; Vaughn et al., 2000) se constata que los programas de intervención que han utilizado las lecturas repetidas con alumnos con dificultades de aprendizaje, y que además se han prolongado en el tiempo, obtuvieron mejoras significativas sobre la fluidez. También el aumento de la fluidez puede ser atribuido a la cantidad de tiempo destinado a la tarea de leer. Diversos estudios indicaron que cuanto más tiempo los niños dediquen a la lectura, mayor será su rendimiento en esta competencia (Allington, 2006a; Rasinski y Padak, 2008; Wexler et al., 2008). Los alumnos que participaron en este trabajo dedicaban una hora diaria a trabajar con sus guiones. Durante este período, los estudiantes escuchaban a la profesora modelar el texto, leían en voz alta,

seguían la lectura de sus pares, corregían sus errores y hacían comentarios acerca de las historias leídas. Además, destinaban, al menos, otros 15 minutos diarios a leer el texto fuera de la sesión o a leer listas de palabras contenidas en el mismo.

Además de las mejoras en automatización y prosodia, se observó un incremento positivo del nivel de exactitud en ambos grupos de alumnos. No obstante, este aumento solo fue estadísticamente significativo en el Grupo Colegio, tanto en la prueba de lectura de un Texto Teatral como en la Prueba Fundar. Aun así, ninguno de los grupos alcanzó el nivel de exactitud esperado de acuerdo con las normas de referencia (Rasinski y Padak, 2008). Martínez et al. (1998/1999) encontraron resultados similares en su estudio de teatro de lectores; ya que los sujetos mejoraron en velocidad lectora y en prosodia, pero no en exactitud. Este hecho pudo deberse a varios factores. Primero, la falta de exactitud lectora es una dificultad persistente en los sujetos disléxicos (Torgesen et al., 2001), transformándose en un objetivo difícil de alcanzar. Segundo, en nuestro programa no se trabajó específicamente esta variable. Es decir, no se llevaron a cabo actividades de conciencia fonológica ni actividades para trabajar las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema, tareas altamente recomendadas para mejorar esta dificultad. La lectura repetida de palabras o textos ayuda a reconocer visualmente las palabras y a reforzar las correspondencias, pero para los niños que tienen una dificultad específica con alguna letra este tipo de tareas, generalmente, no son suficientes. Torgesen et al. (2001) señalaron que cuando los niños con dificultades lectoras tienen un vocabulario visual limitado y escasas habilidades para decodificar palabras nuevas, el primer objetivo de la intervención debe ser aumentar la capacidad de

exactitud para leer palabras individualmente. Este hecho nos hace reflexionar sobre la necesidad de dedicar horas complementarias en la intervención para trabajar la exactitud lectora de aquellos alumnos con una dificultad pronunciada. Tercero, los guiones leídos no siempre resultaron fáciles de leer para los alumnos, a pesar de que tenían una complejidad inferior a los que habitualmente solían leer. La investigación ha indicado al respecto que como mínimo los alumnos deben ser capaces de leer a un nivel de enseñanza (Martínez et al., 1998/1999). No obstante, cuando en un grupo se reúnen alumnos con diversos niveles de lectura, intereses y personalidades, la tarea de conseguir el texto apropiado para todos es compleja. En definitiva, a pesar de que se esperaba conseguir mejores resultados en exactitud, consideramos que los alumnos que presentan problemas en este aspecto pueden beneficiarse de las actividades de lecturas repetidas como se muestra en algunos estudios (Herman, 1985; Millin y Rinehart, 1999). Aunque lo más probable es que la exactitud sea una competencia que tarde más tiempo en desarrollarse (Rashotte y Torgesen, 1985).

Un segundo objetivo de nuestro estudio fue comprobar si el programa de teatro de lectores era igual de efectivo para ambos grupos, cultural y económicamente distintos. En la prueba de lectura de un Texto Teatral el Grupo Escuela fue ligeramente superior al Grupo Colegio, tanto en exactitud como en prosodia. Por su parte, el Grupo Colegio consiguió una amplia diferencia con sus pares en automatización. Por otro lado, en la prueba de lectura Fundar, el Grupo Colegio consiguió diferencias destacadas en las variables asociadas a la fluidez (exactitud, automatización y prosodia) respecto al otro grupo escolar. Sin embargo, según se observó en los análisis realizados, las diferencias

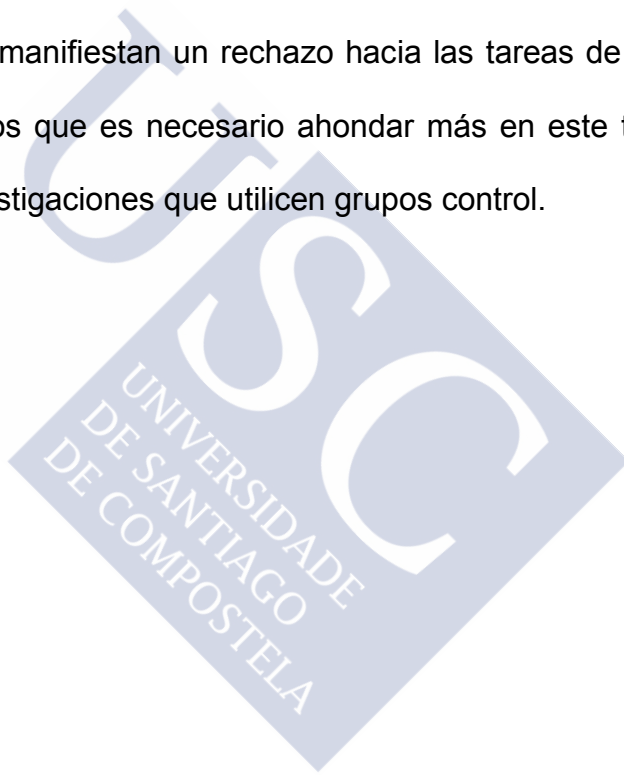
encontradas entre los participantes no fueron significativas. Por lo tanto, parecer ser que el programa fue igual de efectivo para ambos grupos. La replicación de los mismos resultados en alumnos con distinto ambiente sociocultural y económico (grupos Escuela y Colegio) parece reforzar la validez interna del programa (Campbell y Stanley, 1980). Sin embargo, somos conscientes de que, al no contar con grupos controles, variables como la historia, la maduración, la realización de pruebas, la instrumentación, etcétera, pueden haber influido en los cambios observados.

Un tercer objetivo de este trabajo fue comprobar si los efectos del programa se transferían a textos no leídos previamente. En ambas pruebas, los resultados de los análisis realizados mostraron que tanto el Grupo Escuela como el Colegio consiguieron un rendimiento superior al obtenido en la evaluación inicial con los textos desconocidos, aunque las diferencias encontradas no fueron estadísticamente significativas en todas las variables. En este aspecto, además, nuevamente se observó que las mayores ganancias estuvieron en las pruebas de lectura de un texto teatral. Asimismo, los grupos no leyeron significativamente peor los textos nuevos que los conocidos, de modo que los grupos parecen ser equivalentes en la lectura de textos nuevos. Sin embargo, el Grupo Colegio fue superior al Grupo Escuela. Estos resultados podrían indicar que los alumnos participantes del programa aprendieron a utilizar y relacionar los aprendizajes adquiridos durante el programa con una experiencia de lectura nueva. Por lo tanto, el teatro de lectores podría tener un efecto facilitador del aprendizaje, ya que parece favorecer su generalización, como se sugiere en otros estudios (Keehn, 2003; Tyler y Chard, 2000). Por otro lado, que el aprendizaje se haya generalizado de forma equivalente entre los grupos, podría indicar que el



programa puede ayudar a estudiantes de distintas condiciones culturales y sociales a mejorar su fluidez. Es posible que cambiando ciertos aspectos del programa, se puedan lograr mayores beneficios en los grupos de estudiantes que presentan ciertas desventajas contextuales.

Por todo lo anterior, creemos que el teatro de lectores puede ser una estrategia eficaz para desarrollar la fluidez lectora de escolares con una dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, ya que no solo ha permitido mejorar esta habilidad, sino que también ha resultado ser altamente motivante para niños que, por lo general, manifiestan un rechazo hacia las tareas de leer. De todas formas, consideramos que es necesario ahondar más en este tema y replicar estos datos con investigaciones que utilicen grupos control.





## **Capítulo 6. Conclusiones**

---





La lectura representa una de las habilidades instrumentales más importantes para las personas, ya que nos permite acceder a la información e interactuar con el medio. Hoy en día es imprescindible ser un lector competente para desenvolvernó autónomamente en la sociedad en la que vivimos, ya que no solo debemos ser capaces de comunicarnos, sino que tenemos que discriminar la avalancha de información que nos llega, comprender su contenido, valorarla y ser críticos con ella, entre otras tareas. En este contexto, la fluidez lectora representa una habilidad fundamental para poder llevar a cabo dichas tareas y llegar a ser un lector experto. Sin la apropiada fluidez no es posible una verdadera autonomía.

Los lectores ávidos consiguen esta autonomía con gran esfuerzo y después de muchas exposiciones a los textos. Sin embargo, para los alumnos con dificultades adquirir esta competencia llega a ser una meta casi inalcanzable. Su falta de fluidez hace que su lectura sea más lenta, más inexacta, menos automática y que requiera de más recursos atencionales para comprender la información, convirtiéndose la oleada de información en una tarea abrumadora.

Desde que la fluidez lectora comenzó a ser una práctica habitual en los programas escolares, se han propuesto muchos programas de intervención para su desarrollo. Sin embargo, muy pocos se han realizado en nuestro idioma. Tampoco tenemos conocimiento de estudios que se hayan realizado con escolares chilenos. En este sentido, creemos que este trabajo podría ser una aportación novedosa al conocimiento de cómo trabajar la fluidez con estudiantes que tienen dificultades con esta habilidad.

El objetivo de este trabajo fue diseñar, implementar y evaluar un programa de teatro de lectores para ayudar a mejorar la fluidez lectora de escolares con

dislexia. El programa tuvo como eje central la práctica de la lectura repetida de textos teatrales. La estrategia propuesta fomentó la lectura oral e interpretativa sobre la lectura silenciosa con un propósito auténtico: transmitir un mensaje a una audiencia formada por personas importantes para los implicados. Proporcionó además un ambiente lector más cómodo y atractivo para practicar la lectura, en la que los alumnos interactuaron cooperativamente con sus compañeros y no se sintieron solos cuando leían. Por otra parte, el programa contó con elementos que la investigación ha considerado eficaces para la mejora de la fluidez lectora como son una mayor exposición a los textos, la práctica intensiva de la lectura, el modelado, la retroalimentación y la adaptación de los textos al nivel de los estudiantes.

El programa se llevó a cabo con 11 estudiantes chilenos, de tercero y cuarto de educación primaria, con una dificultad específica con la lectura, divididos en dos grupos en función del centro al que pertenecían (Grupo Escuela y Grupo Colegio). Se implementó en sus respectivos centros, fuera del horario escolar. Los resultados obtenidos en este estudio indicaron que dichos estudiantes mejoraron en fluidez lectora. Concretamente, ambos grupos obtuvieron mejoras significativas en automatización y prosodia, aunque solo el Grupo Colegio consiguió un aumento significativo en exactitud.

A pesar de que nuestro programa ayudó a mejorar la fluidez lectora de los participantes del estudio, este trabajo tiene algunas limitaciones. La principal es no haber contado con un grupo control que demostrara que los resultados obtenidos se deben al programa y no a otras variables. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el teatro de lectores como estrategia para el desarrollo de la fluidez son escasas y todavía más aquellas que utilizan un diseño experimental

como parte de su metodología. Realizar un estudio de este tipo nos daría una visión más clara de cómo se desarrolla la fluidez y de cuáles son las mayores dificultades que experimentan los alumnos. Somos conscientes de que el programa es posible reforzarlo metodológicamente para comprobar con mayor eficacia los resultados obtenidos.

Otra limitación es no haber realizado una selección más exhaustiva de los participantes del programa, seleccionándolos en función del tipo de errores de exactitud lectora que cometían, ya que las mejoras en esta variable hubiesen sido mayores si los alumnos dominasen las correspondencias grafía-fonema. Aún así, creemos que se podrían complementar las sesiones de teatro de lectores con sesiones individuales adaptadas a cada niño, para trabajar de forma más exhaustiva la conciencia fonémica, la ruta visual y las correspondencias grafía-fonema, especialmente.

Una tercera limitación es que el programa no pudiese prolongarse en el tiempo hasta que los escolares alcanzasen los objetivos propuestos. A lo que hay que añadir que tampoco se cumpliese el tiempo destinado a las sesiones. En varias ocasiones estas fueron más breves de lo planificado porque los alumnos llegaban tarde y no se terminaban las actividades programadas. Y aunque el programa se diseñó para destinar una semana completa a cada obra, comenzando un lunes y terminando un viernes, en la práctica no fue posible llevar a cabo esta planificación.

Por otro lado, el presente estudio no se centró en la comprensión lectora, por lo que una futura investigación debería tener como propósito observar también los efectos del teatro de lectores sobre esta variable. Se sabe que los tres componentes de la fluidez —exactitud, automatización y prosodia— tienen una

relación directa con la comprensión, pero la naturaleza de esta todavía sigue siendo un tema que los investigadores no han resuelto. Se necesita más investigación para indagar acerca de esta conexión.

El programa podría mejorarse con el diseño de aplicaciones informáticas que facilitasen la selección de los textos, que permitiesen evaluar de forma más exhaustiva el rendimiento lector y que ofreciesen una enseñanza más individualizada de la fluidez lectora. Así, sería muy beneficioso poder contar con un software, adaptado a la población escolar chilena, que ayude al investigador en la tarea de seleccionar los textos de lectura. Este tendría que analizar la cantidad y las cualidades de las palabras contenidas en los mismos y establecer si son o no apropiados para determinado grupo de alumnos. En segundo lugar, también facilitaría la intervención en fluidez lectora el diseño de una herramienta informática que permita evaluar y mejorar la lectura prosódica. Esta debería grabar y cronometrar la lectura del estudiante, ofrecer un perfil del rendimiento lector en función del curso al que asiste y de aspectos como la entonación, las pausas, el ritmo...; así como ofrecer modelos de lectura correcta, seleccionar las palabras o los textos adaptados a las dificultades concretas del alumno, trabajar el fraseo de forma secuencial, etcétera.

A pesar de las limitaciones señaladas en este trabajo y de las posibles mejoras del programa, esperamos haber contribuido al conocimiento de la mejora de la fluidez lectora de escolares disléxicos en español con un programa novedoso y de fácil aplicación. Y confiamos en que el teatro de lectores sea también una herramienta útil en el aula y una puerta abierta a las iniciativas de la investigación futura en la que se den respuestas a las numerosas cuestiones que siguen aún pendientes.



## Bibliografía

- Adams, M. J. (2006). The promise of automatic speech recognition for fostering literacy growth in children and adults. En M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer y D. Reinking (Eds.), *International Handbook of Literacy and Technology* (Vol. II, pp. 109-128). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S. y Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected goal. *The Reading Teacher*, 36, 55-561.
- Allington, R. L. (2003). You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership*, 60(3), 16-19.
- Allington, R. L. (2006a). Fluency: Still Waiting After All These Years. En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Allington, R. L. (2006b). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (2ª ed.). Boston: Pearson.
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in fluency: Research-based practices across the curriculum*. Boston: Pearson.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. y Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. y Osborn, J. (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through Grade 3. C. R. Adler (Ed.) Recuperado de <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Beck, J., Jia, P. y y Mostow, J. (2004). Automatically assessing oral reading fluency in a computer tutor that listens. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 1, 61-81.

- Beers, K. (2003). *When kids can't read: what teachers can do*. Portsmouth: Heinemann.
- Benjamin, R. G. y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. doi: dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2
- Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Groff, C., Kuhn, M. R. y Steiner, L. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 105-133. doi: 10.1002/rrq.43
- Black, A. y Stave, A. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. Newark: International Reading Association.
- Bowers, P. G. y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casey, S. y Chamberlain, R. (2006). Bringing reading alive through readers theatre. *Illinois Reading Council Journal*, 34(4), 17-25.
- Corcoran, C. A. y Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105-111.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español, la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-274.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2ª ed.). Fort Worth: Harcourt-Brace.
- Chall, J. S., Jacobs, V. y Baldwin, L. (1990). *The reading crisis*. Cambridge: Harvard University Press.

- Chard, D. J., Vaughn, S. y Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.
- D'Agostino, J. V. y Murphy, J. A. (2004). A meta-analysis of reading recovery in United States Schools. *Educational Evalutation and Policy Analysis*, 26(1), 23-38.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. y Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading* (NCES 2006-469). Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006469>
- Dahl, P. R. (1974). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. (Reporte No. 3-1154), Washignton D.C.: Departament of Health and Welfare National Institute of Education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED099812>
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-57. doi: 10.1207/S1532799XSSR 0601\_03
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.22
- Denckla, M. B. y Rudel, R. G. (1974). Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10(2), 186-202.
- Denckla, M. B. y Rudel, R. G. (1976). Naming of objects-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3(1), 1-15.
- Deno, S. L. y Marston, D. (2006). Curriculum-based measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.),

- What research has to say about fluency instruction* (pp. 179-203). Newark: International Reading Association.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., . . . Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: implications for Identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135. doi: doi:10.1080/10888431003623546
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Theory into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30(3), 165-175.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and interpretation. *Reading Horizons*, 50(2), 80-98.
- Escamilla, K., Loera, M., Ruiz, O. y Rodríguez, Y. (1998). An examination of sustaining effects in Descubriendo la Lectura programs. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 59-81.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. I. (1999). Performance of dyslexic children on cerebellar and cognitive tests. *Journal of Motor Behaviour*, 31, 68-78.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. I. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2(2), 35-58.
- Flynn, R. M. (2004). Curriculum-based readers theatre: Setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher*, 58(4), 360-365.
- Flynn, R. M. (2006). *Dramatizing the content with curriculum-based readers theatre, grades 6-12*. Newark: International Reading Association.
- Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2010). Assessing fluency and phrasing. En I. C. Fountas y G. S. Pinnell (Eds.), *Benchmark Assessment System 2* (2ª ed.). Portsmouth: Heinemann.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Garzón, M., Jiménez, M. E. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 32-44.
- Gilbert, L. M., Williams, R. L. y McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 255-257. doi: 10.1901/jaba.1996.29-255
- Good, R. H. y Kaminski, R. A. (2002). Dynamic indicators of basic early skills (6ª Ed.). Recuperado de <https://dibels.uoregon.edu/market/assessment/dibels>
- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6(2), 133-151.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. y Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University Press.
- Griffith, L. B. y Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Guthrie, J. T. y Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase motivation and achievement. In P. McCardle y V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore: Paul Brookers.
- Harris, T. L. y Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: Internation Reading Association.
- Hasbrouck, J. y Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553-565.

- Hiebert, E. H. y Fisher, C. W. (2002). *Text matters in developing fluent reading*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, San Francisco, CA.
- Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *The Elementary School Journal*, 87(3), 367-373.
- Holt, S. B. y O'Tuel, F. S. (1989). The effect of sustained silent reading and writing on achievement and attitudes of seventh and eighth grade students reading two years below grade level. *Reading Improvement*, 26, 290-297.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi: 10.1598/RT.58.8.1
- Kame'enui, E. J. y Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210. doi:10.1207/S1532799XSSR0503\_1
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40-61. doi:10.1080/19388070309558395
- Keehn, S., Harmon, J. y Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24, 335-362. doi:10.1080/10573560802004290
- Kerry, K. J. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317-323.
- Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Koskinen, P. S. y Blum, I. H. (1984). Repeated oral reading and the acquisition of fluency. En J. A. Niles y L. A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction* (pp. 183-187). Rochester: National Reading Conference.
- Koskinen, P. S. y Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy that gives them practice toward fluency in a supportive situation. *The Reading Teacher*, 40(1), 70-75.



- Kuhn, M. R. y Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal (or how can I integrate fluency instruction into my classroom?) *Literacy Teaching and Learning*, 11, 1-20.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A revision of the development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step by step guide for beginners* (3ª ed.). Londres: SAGE.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Landerl, K., Wimmer, H. y Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.
- Langford, J. C. y Allen, E. G. (1983). The effects of U.S.S.R. on students' attitudes and achievement. *Reading Horizons*, 23, 194-200.
- Leiner, H. C., Leiner, A. L. y Dow, R. S. (1993). Cognitive and language functions of the human cerebellum. *Trends in Neuroscience*, 16(11), 444-447.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automation. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- López-Ibor, J. J. y Valdés, M. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A. y Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia (Part I). *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

- Manis, F. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 325-333.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2009). *Pruebas de dominio lector Fundación Educacional Arauco para alumnos de enseñanza básica* (4ª ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Martínez, R., Roser, N. L. y Strecker, S. (1998/1999). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52, 326-334.
- Mathes, P. y Fuchs, L. S. (1993). Peer-mediated reading instruction in special education resource rooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(4), 233-243.
- McMaster, J. C. (1998). "Doing" literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. y Hynd, G. W. (2008). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17. doi: 10.1007/s11881-0009-0031-z
- Meyer, M. S. y Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers. *Dyslexia*, 11, 132-151.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-843. doi:10.1037/0022-0663.98.4.839
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2
- Millin, S. K. y Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theatre participation for second grade Title 1 students. *Reading Research and Instruction*, 39, 71-88.



- Ministerio de Educación. Decreto Supremo N° 170, Ley nro. 20.201/2007 (2009). Recuperado de [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=3084&id\\_contenido=12269](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3084&id_contenido=12269)
- Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de integración escolar*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES\\_IMPLEMENTACION DTO170\\_PIE.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION DTO170_PIE.pdf).
- Mostow, J., Aist, G., Burkhead, P., Corbett, A., Cuneo, A., Eitelman, S., . . . Tobin, B. (2003). Evaluation of an automated Reading Tutor that listens: Comparison to human tutoring and classroom instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 29(1), 61-117.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (Informe nro. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>
- Nicolson, R. I. y Fawcett, A. (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia. *Cognition*, 35(2), 159-182.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. *Dyslexia: An international journal of research and practice*, 1, 19-37.
- Nicolson, R. I. y Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47, 117-127. doi:10.1016/j.cortex.2009.08.016
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M. y Zigmund, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474-485.
- Osborn, J., Lehr, F. y Hiebert, E. H. (2003). *A focus on fluency*. Recuperado de <http://www.prel.org/free-publications/reading-literacy.aspx>

- Outón, P. (1996). *Adaptación del Test de Dislexia Bangor al Castellano y al Gallego* (Tesis de Licenciatura), Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos* (Tesis doctoral). Recuperado de [http://iacobus.usc.es/search~S1\\*gag?/Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ/Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ&extended=0&SUBKEY=out%C3%B3n+paula/1%2C26%2C26%2CB/frameset&FF=Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ&5%2C5%2C](http://iacobus.usc.es/search~S1*gag?/Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ/Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ&extended=0&SUBKEY=out%C3%B3n+paula/1%2C26%2C26%2CB/frameset&FF=Xout{226}on+paula&searchscope=1&SORT=DZ&5%2C5%2C)
- Outón, P. (2007). *Programas de intervención con disléxicos: diseño, implementación y evaluación* (3º ed.). Madrid: CEPE.
- Pérez Juste, R. (2000). Presentación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 251-258.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., DeThorne, L. S. y Schatschneider, C. (2006). Reading skills in early readers: Genetic and shared environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 48-55.
- Pikulski, J. J. y Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Cambell, J. R., Gough, P. B. y Beatty, A. S. (1995). Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4. (Reporte No. 23-FR-04), Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED378550>
- Ramírez, V. y Rosas, R. (2007). *Test de inteligencia para niños Wechsler (WISC-III v.ch.)* (3ª ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ramus, F., Rosen, S. F., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J., M., White, S. y Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.

- Rashotte, C. A. y Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Recuperado de [www.prel.org/programs/rel/rel.asp](http://www.prel.org/programs/rel/rel.asp)
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (2ª ed. rev.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. y Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-based best practice*. New York: The Guilford Press.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. y Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers *Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. V., Padak, N., McKeon, C. A., Wilfong, J. A. y Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 22-27.
- Rasinski, T. V. y Padak, N. D. (2008). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school* (2ª ed.). Boston: Pearson.
- Rasinski, T. V., Rikli, A. y Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. doi: 10.1080/19388070802468715
- Rasinski, T. V. y Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125. doi: 10.1080/02702710590930483
- Ratliff, G. L. (2000). *Readers theatre: An introduction to classroom performance*. Trabajo presentado en la 86th annual meeting of the National

Communication Association, Seattle. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED455550>

- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (2010). *Test de matrices progresivas: escala coloreada*. (6ª ed. reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 219-235.
- Reutzel, D. R. y Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86, 325-331.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M. y Eldredge, J. L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29, 40-62.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Parker, C. F. y Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62(3), 194-207. doi: 10.1598/RT.62.3.2
- Reutzel, D. R., Petscher, Y., & Spichtig, A. N. (2012). Exploring the value added of a guided, silent reading intervention: effects on struggling third-grade readers' achievement. *Journal of Educational Research*, 105(6), 404-415. doi: 10.1080/00220671.2011.629693
- Rinehart, S. D. (1999). "Don't think for a minute that I'm getting up there": Opportunities for readers' theater in a tutorial for children with reading problems. *Journal of Reading Psychology*, 20, 71-89.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. y Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach* (7ª ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. En T. V. Rasinski, C. Blachowicz y K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: The Guilford Press.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.

- Schreiber, P. A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. En R. Horowitz y S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 243-270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into practice*, 30(3), 158-164. doi: 10.1080/00405849109543496
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.119
- Serrano, F. y Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58(1), 81-95.
- Serrano, F., Ortega, T. y Defior, S. (2012). Intervención en dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/>
- Shaywitz, S. E., Morris, R. y Shaywitz, B. A. (2008). The education fo dyslexic children from chilhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Snow, C. E., Burns, S. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Whashington, DC: National Academy Press.
- Soriano, M., Félix, V., Soriano, E., Jarque, S., Nieves, F. y Descals, A. (2012). El Programa Velocilector: variables predictivas de su eficacia en estudiantes con dislexia evolutiva. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/>
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nieves, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 1-13. doi: 0.1080/1034912X.2011.547349

- Stahl, S. A. y Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stayter, F. Z. y Allington, R. L. (1991). Fluency and understanding of texts. *Theory Into Practice*, 30(3), 143-148. doi: 10.1080/00405849109543494
- Steinlin, M. (2008). Cerebellar Disorders in Childhood: Cognitive Problems. *Cerebellum*, 7, 607-610.
- Stoodley, C. J. y Stein, J. F. (2009). The cerebellum and dyslexia. *Cortex*, 30, 1-16. doi: 10.1016/j.cortex.2009.10.005
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. rcelona: Paidós.
- Therrien, W. J. (2004). Fleuncy and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. y Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Topping, K. J. (2006). Paired reading: Impact of a Tutoring method on reading accuracy, comprehension, and fluency. En T. V. Rasinski, C. Blachowicz y K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 173-191). New York: The Guilford Press.
- Torgesen, J. K. y Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. En S. J. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success* (pp. 130-158). Newark: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. y Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships established empirical outcomes. En



- M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency and the brain* (pp. 333-355). Parkton: York Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. y Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second to fifth grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.
- Toro, J. y Cervera, M. (2008). *T.A.L.E: Test de análisis de la lectoescritura* (8º ed.). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Tyler, B. J. y Chard, D. J. (2000). Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 163-168.
- Uthman, L. E. (2002). Readers' theater. *Teaching PreK-8*, marzo. Recuperado de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3666/is\\_200203/ai\\_n9046054](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3666/is_200203/ai_n9046054)
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176. doi: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.141
- Van der Leij, A. y Van Daal, V. H. (1999). Automatization aspects of dyslexia: Speed limitations in word identification, sensitivity to increasing task demands, and orthographic compensation. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 417-428.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B. J., Linan-Thompson, S. y Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(325-335).
- Vellutino, F. R. y Fletcher, J. M. (2007). Developmental dyslexia. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362-378). Malden: Blackwell Publishing
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. y Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

- Vukovic, R. K. y Siegel, L. S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 25-47.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 317-347. doi: 10.1007/s11145-007-9085-7
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G. y Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 2-10.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H. y Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 272-277.
- Wimmer, H., Mayringer, H. y Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading*, 2, 321-340.
- Wimmer, H., Mayringer, H. y Landerl, K. (2000). The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668-680.
- Wimmer, H., Mayringer, H. y Raberger, T. (1999). Reading and dual-task balancing: evidence against the automatization deficit explanation of developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 473-478.
- Winter, S. (1988). Paired reading: A study of process and outcome. *Educational Psychology*, 8(3), 135-151.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (2000). Naming speed and developmental reading disabilities. An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 322-324.

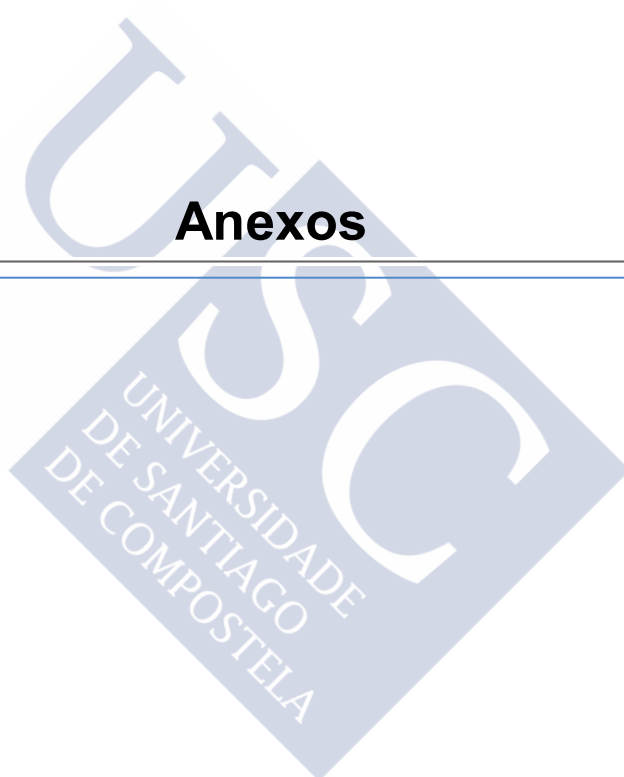


- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Wolf, M., Miller, L. y Donnelly, K. (2002). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375-386.
- Wolf, S. (1993). What's in a name? Labels and literacy in readers theatre. *The Reading Teacher*, 46(7), 540-545.
- Worthy, J. (2005). *Readers theater for building fluency: Strategies and scripts for making the most of this highly effective, motivating, and research-based approach to oral reading*. New York: Scholastic Inc.
- Worthy, J. y Broadus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343.
- Worthy, J. y Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56(3), 294-297.
- Yap, R. L. y Van der Leij, A. (1994). Testing the automatization deficit hypothesis of dyslexia via a dual-task paradigm. *Journal of Learning Disabilities*, 27(10), 660-665.
- Young, A. y Bowers, P. G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-458.
- Young, C. y Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Sterling: Stylus Publishing.



## **Anexos**

---





## Anexo 1

### Norma para la evaluación de la automatización lectora

<b>Categoría</b>	<b>Muy lenta</b>	<b>Lenta</b>	<b>Media baja</b>	<b>Media alta</b>	<b>Rápida</b>	<b>Muy rápida</b>
<b>Curso</b>						
<b>1</b>	21	22-28	29-37	38-46	47-55	56
<b>2</b>	42	43-53	54-63	64-73	74-83	84
<b>3</b>	63	64-75	76-87	88-99	100-111	112
<b>4</b>	84	85-96	97-110	111-124	125-139	140
<b>5</b>	103	104-119	120-135	136-149	150-167	168
<b>6</b>	124	125-142	143-160	161-177	178-195	196
<b>7</b>	134	135-153	154-173	174-193	194-213	214
<b>8</b>	134	135-153	154-173	174-193	194-213	214

*Nota:* Adaptación de las normas para la evaluación de la velocidad lectora por MINEDUC, Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-multipropertyvalues-53229-57501.html>

## Anexo 2



Ley 20.201 – Decreto 170/2010  
Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales

### FORMULARIO ÚNICO DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Para ser llenado en el establecimiento educacional por el docente de aula y profesor/a de educación especial/diferencial. Debe incluir información de diversas fuentes, tales como padres/cuidadores, estudiante, personal de la escuela, equipo psicosocial Habilidades para la Vida (Junaeb) u otros.

(Complete los antecedentes requeridos con letra clara y legible o marque con una equis (X) según corresponda)

IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE																																
Nombres y Apellidos			Sexo																													
			F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>																												
Fecha nacimiento (dd/mm/aaaa)			Edad (en años y meses)	Nacionalidad																												
Lengua familia de origen			Lengua que usa habitualmente																													
Establecimiento educacional			RBD	Curso / Nivel educativo																												
IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL QUE INFORMA (Declara no ser inhábil, de acuerdo a lo dispuesto en el Artículo 9° del DFL N°211998, Ministerio de Educación)																																
Nombre y Apellidos			Rut	N° Registro Profesional																												
Cargo	Especialidad	Teléfono / E-mail contacto																														
Fecha informe	Período informado	Firma																														
SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL																																
<p>Señale las fortalezas personales y contextuales con las que cuenta el alumno o alumna para enfrentar el proceso educativo</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Es autónomo</td> <td><input type="checkbox"/> Muestra interés por aprender</td> <td><input type="checkbox"/> Buen desarrollo de habilidades sociales</td> <td><input type="checkbox"/> Familia comprometida, brinda apoyo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Es creativo</td> <td><input type="checkbox"/> Tiene motivación de logro</td> <td><input type="checkbox"/> Se relaciona bien con sus pares</td> <td><input type="checkbox"/> Familia bien estructurada, organizada</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Es persistente</td> <td><input type="checkbox"/> Comprende las instrucciones</td> <td><input type="checkbox"/> Se relaciona bien con los adultos</td> <td><input type="checkbox"/> Buenos canales de comunicación entre familia-centro educativo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Participa en clases</td> <td><input type="checkbox"/> Pone atención al profesor/a</td> <td><input type="checkbox"/> Respeta las normas del aula</td> <td><input type="checkbox"/> Buen clima escolar de aula</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Se motiva con facilidad</td> <td><input type="checkbox"/> Cumple con tareas</td> <td><input type="checkbox"/> Tolerancia la frustración (acorde a edad)</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Buena autoestima</td> <td><input type="checkbox"/> Asiste con agrado a la escuela</td> <td><input type="checkbox"/> Asiste con regularidad a la escuela</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4"><input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):</td> </tr> </table>					<input type="checkbox"/> Es autónomo	<input type="checkbox"/> Muestra interés por aprender	<input type="checkbox"/> Buen desarrollo de habilidades sociales	<input type="checkbox"/> Familia comprometida, brinda apoyo	<input type="checkbox"/> Es creativo	<input type="checkbox"/> Tiene motivación de logro	<input type="checkbox"/> Se relaciona bien con sus pares	<input type="checkbox"/> Familia bien estructurada, organizada	<input type="checkbox"/> Es persistente	<input type="checkbox"/> Comprende las instrucciones	<input type="checkbox"/> Se relaciona bien con los adultos	<input type="checkbox"/> Buenos canales de comunicación entre familia-centro educativo	<input type="checkbox"/> Participa en clases	<input type="checkbox"/> Pone atención al profesor/a	<input type="checkbox"/> Respeta las normas del aula	<input type="checkbox"/> Buen clima escolar de aula	<input type="checkbox"/> Se motiva con facilidad	<input type="checkbox"/> Cumple con tareas	<input type="checkbox"/> Tolerancia la frustración (acorde a edad)		<input type="checkbox"/> Buena autoestima	<input type="checkbox"/> Asiste con agrado a la escuela	<input type="checkbox"/> Asiste con regularidad a la escuela		<input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):			
<input type="checkbox"/> Es autónomo	<input type="checkbox"/> Muestra interés por aprender	<input type="checkbox"/> Buen desarrollo de habilidades sociales	<input type="checkbox"/> Familia comprometida, brinda apoyo																													
<input type="checkbox"/> Es creativo	<input type="checkbox"/> Tiene motivación de logro	<input type="checkbox"/> Se relaciona bien con sus pares	<input type="checkbox"/> Familia bien estructurada, organizada																													
<input type="checkbox"/> Es persistente	<input type="checkbox"/> Comprende las instrucciones	<input type="checkbox"/> Se relaciona bien con los adultos	<input type="checkbox"/> Buenos canales de comunicación entre familia-centro educativo																													
<input type="checkbox"/> Participa en clases	<input type="checkbox"/> Pone atención al profesor/a	<input type="checkbox"/> Respeta las normas del aula	<input type="checkbox"/> Buen clima escolar de aula																													
<input type="checkbox"/> Se motiva con facilidad	<input type="checkbox"/> Cumple con tareas	<input type="checkbox"/> Tolerancia la frustración (acorde a edad)																														
<input type="checkbox"/> Buena autoestima	<input type="checkbox"/> Asiste con agrado a la escuela	<input type="checkbox"/> Asiste con regularidad a la escuela																														
<input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):																																
Indique las principales dificultades que presenta el alumno o alumna en el aula.																																
<p>Refiera cómo estas dificultades afectan su aprendizaje y su participación en el contexto escolar.</p>																																

LOS DATOS DE ESTE DOCUMENTO SON CONFIDENCIALES SU DIVULGACIÓN O USO INDEBIDO SERÁ PENADO POR LA LEY



FORMULARIO ÚNICO  
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Señale las **estrategias pedagógicas u otras medidas de apoyo, utilizadas previamente en el establecimiento educacional para ayudar al estudiante a progresar respecto a sus dificultades**).

Señale las **pruebas o procedimientos de evaluación pedagógica utilizados en el contexto del aula regular para la detección de las dificultades del estudiante en las distintas áreas. Adjunte antecedentes de las evaluaciones de progreso.**

CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL (De acuerdo a lo apreciado en la escuela o liceo, señale)

El contexto familiar del alumno/a			El contexto socio-cultural del alumno/a		
facilita		dificulta	facilita		dificulta
<input type="checkbox"/>	su aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	su aprendizaje	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	su participación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	su participación	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	la entrega de apoyos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	la entrega de apoyos	<input type="checkbox"/>

Señale las **herramientas con las que cuenta la familia para apoyar al estudiante**.

Señale los **apoyos que requiere la familia para ayudar al estudiante a progresar respecto a sus dificultades**.

2

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA - DESCRIPCIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Debe ser completado por el profesor/a de educación diferencial o por el psicopedagogo/a

EN LA LECTURA

Señale las **pruebas aplicadas -formales e informales- para la evaluación de la lectura**.

Marque con una (X), las **dificultades de lectura que presenta el/la estudiante**

- ☐ Dificultad en el reconocimiento de letras  
☐ Dificultad en el reconocimiento de palabras totales  
☐ Dificultad en el dominio de las reglas de relación letra-sonido  
☐ Dificultad en la habilidad de acceso al significado desde la palabra impresa  
☐ Otras:

OBSERVACIONES:



FORMULARIO ÚNICO  
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

<b>EN LA LECTURA Y ESCRITURA</b>	
<i>Señale las pruebas aplicadas -formales e informales- para la evaluación de la lectura y escritura.</i>	<i>Marque con una (X), las dificultades que presenta en la escritura</i> <input type="checkbox"/> Dificultades en escritura/ortográfica: <input type="checkbox"/> Omisión de letras, sílabas o palabras <input type="checkbox"/> Confusión de letras con sonido semejante <input type="checkbox"/> Inversión o transposición del orden de las sílabas <input type="checkbox"/> Invención de palabras <input type="checkbox"/> Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras <input type="checkbox"/> Producción de textos de baja calidad <input type="checkbox"/> Utilización de oraciones cortas y con mayor número de errores gramaticales. <input type="checkbox"/> Otras:
OBSERVACIONES:	
<b>EN LAS MATEMÁTICAS Y EL CÁLCULO</b>	
<i>Señale las pruebas aplicadas -formales e informales- para la evaluación de las matemáticas y el cálculo.</i>	<i>Marque con una (X), las dificultades que presenta en matemáticas</i> <input type="checkbox"/> Conocimientos básicos aritméticos de adición, sustracción. <input type="checkbox"/> Conocimientos básicos aritméticos de multiplicación y división <input type="checkbox"/> Adquisición del concepto de número <input type="checkbox"/> Habilidades para la resolución de problemas pre-numéricos <input type="checkbox"/> Otras:
OBSERVACIONES:	
<i>Señale la presencia de los criterios diagnósticos siguientes</i> <input type="checkbox"/> El o la estudiante no progresa adecuadamente y sus dificultades en lectura, escritura y/o matemáticas son significativamente mayores que las de otros niños/as de su edad, capacidad intelectual y/o nivel de escolaridad. <input type="checkbox"/> Sus dificultades no obedecen a un déficit sensorial, motor o intelectual, ni a factores ambientales, problemas de enseñanza, de estimulación, condiciones de vulnerabilidad social o trastorno afectivo. <input type="checkbox"/> Sus dificultades persisten a pesar de la aplicación de las medidas pedagógicas pertinentes en las áreas señaladas <input type="checkbox"/> Su retraso pedagógico en los sectores de lenguaje y comunicación y/o matemáticas es de dos años o más. <input type="checkbox"/> Al aplicar evaluaciones con normas estandarizadas el o la estudiante rinde a lo menos, dos desviaciones por debajo del estándar esperado para su edad cronológica.	
<b>NECESIDADES DE APOYOS Y RECOMENDACIONES:</b>	
<i>Señale si el/la estudiante requiere otras evaluaciones y/o interconsultas especializadas. Indique cuál(es).</i> <input type="checkbox"/> Evaluación de CI <input type="checkbox"/> Diagnóstico psicosocial <input type="checkbox"/> Evaluación psicológica <input type="checkbox"/> Audiometría <input type="checkbox"/> Examen visual <input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar): Indique motivo(s):	
Indiquen los antecedentes que se adjuntan con este formulario: <input type="checkbox"/> Anamnesis <input type="checkbox"/> Entrevista a la familia <input type="checkbox"/> Observación en la escuela <input type="checkbox"/> Examen de salud <b>Informe(s) y Evaluaciones:</b> <input type="checkbox"/> Escolar <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Neurológica <input type="checkbox"/> Psicológica <input type="checkbox"/> Fonoaudiológica <input type="checkbox"/> Pedagógica <input type="checkbox"/> Evaluación psicopedagógica <input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):	



## Anexo 3

### Dificultades típicas de los disléxicos

Desde la etapa preescolar es posible apreciar pequeños detalles que pueden hacernos sospechar que un niño es disléxico. No obstante, es necesario recalcar que no todos los disléxicos presentan un patrón común de comportamiento, es decir, sus dificultades no siempre se expresan de la misma manera en un niño que en otro. Por estas razones estamos frente a un trastorno heterogéneo.

Para detectar la dislexia desde el final del primer año de educación primaria en adelante se debe descartar que nuestro alumno presente: baja capacidad intelectual, problemas emocionales, déficit de atención, problemas sensoriales (baja visión y audición), trastorno del lenguaje y provenga de un ambiente sociocultural desfavorecido. Una vez excluidos estos otros problemas, piense qué alumnos pese a contar con inteligencia normal se le resiste el aprendizaje de la lectoescritura. La lista que presento a continuación no pretende ser exhaustiva, pero sí una ayuda para que los maestros puedan detectar con mayor rapidez un posible caso de dislexia.

- Presentó muchas dificultades para dominar las correspondencias G-F.
- Presenta o presentó errores comunes de exactitud en la lectura y escritura como omisiones, sustituciones, rotaciones, vacilaciones, etcétera.
- Presenta o presentó dificultades para leer pseudopalabras, palabras no familiares, palabras polisílabas.
- Presenta o presentó incapacidad para comprender que las palabras se pueden separar, por ejemplo *camisa* en *ca-mi-sa* o *más* en *m-á-s*
- Presenta o presentó problemas para leer palabras monosílabas frecuentes, como *sol, pan, sal*, etcétera.
- Presenta o presentó problemas para leer palabras funcionales como *con, que, en, del*, etcétera.
- Tiene dificultad para ver cuándo una palabra está mal escrita.
- Lee lenta y laboriosamente (lectura sílaba a sílaba o palabra a palabra).
- Decodifica con exactitud, pero lee sin la fluidez adecuada a su nivel; esto es, no alcanza la velocidad suficiente y lee con poca o sin expresión.
- Tiene dificultades para pronunciar palabras polisílabas y no familiares.
- Presenta o presentó escritura en espejo.
- Presenta o presentó inversión de letras (b-d, b-p, d-p, u-n, etc.).
- Progresa o progresó muy lentamente en la adquisición de habilidades de lectura.
- Presenta problemas de denominación o recuperación léxica; utiliza palabras comodines, como “cosa”, “aparato”, etcétera, para referirse al nombre de un objeto, o dice “lo tengo en la punta de la lengua” con frecuencia.
- Sustituye palabras por otras con el mismo significado o semántica similar, por ejemplo *vehículo* por *auto*, *persiana* por *cortina*, etcétera.

- Presenta dependencia del contexto para discernir sobre lo que lee.
- Tiene problemas para copiar de la pizarra o de un libro. Aun copiando comete errores de exactitud.

**Otros:**

- Quejas constantes de lo complicado que le resulta leer.
- Dificultades para secuenciar hacia adelante y hacia atrás. Por ejemplo, dígitos, los meses del año, etcétera.
- Lentitud para realizar las tareas escolares.
- Momentos buenos y malos sin razones aparentes: puede leer palabras bien un día, pero otros no.

**Gracias por su colaboración**

**Natalia Ferrada Quezada, Universidad de Santiago de Compostela**



## Anexo 4

Estimado apoderado:

Comunico a usted que el primer ciclo del colegio está colaborando con la investigadora en formación de la Universidad de Santiago de Compostela y becaria de CONICYT, Natalia Ferrada Quezada, en la segunda fase de su tesis doctoral. En concreto, esta fase consiste en recopilar información para la elección de la muestra de su estudio. Si nuestro colegio fuera favorecido para llevar a cabo su investigación, niños con dificultades en el lenguaje escrito (lectura y escritura) de nuestro colegio podrían verse beneficiados con un programa de intervención que la investigadora realizaría el próximo año sin costo alguno para usted y para el establecimiento.

Para ello, solicitamos su autorización para que la Srta. Natalia administre algunas pruebas psicopedagógicas a su hijo. Los datos que ella recoja serán confidenciales y solo podrán ser utilizados para su tesis doctoral, manteniendo el anonimato de los niños.

Le saluda atentamente,

Norma Castro Rubilar  
Directora Primer ciclo CPAH

---

### AUTORIZACIÓN

Yo.....

autorizo a la Srta. Natalia Ferrada Quezada a realizar un diagnóstico psicopedagógico a mi

hijo.....

Firma apoderado

## Anexo 5

### A LA ATENCIÓN DE LOS PADRES O APODERADOS DE LOS ALUMNOS/AS DE 3º Y 4º BÁSICO DE LA ESCUELA REYES DE ESPAÑA

Estimados padres:

La alumna de Doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela, Natalia Ferrada Quezada, solicita su colaboración para llevar a cabo un trabajo de investigación que tiene como objetivo principal mejorar la fluidez lectora de alumnos y alumnas con dificultades en el aprendizaje de la lectura. La Srta. Ferrada garantiza que los datos personales recogidos durante su trabajo no serán divulgados, de esta manera se mantendrá el anonimato de los participantes.

Les agradecemos que nos devuelvan cubierta la siguiente autorización dando su consentimiento.

Atentamente,

Osvaldo Ruiz Uribe  
Director

María Teresa Ramírez  
Coordinadora del PIE

D./Dña. \_\_\_\_\_ padre/madre  
del alumno/a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
curso de enseñanza básica, autorizo que mi hijo participe en dicho estudio.

Firma

## Anexo 6

### Norma para la evaluación de la fluidez de lectura oral

Curso	Percentil	pcpm otoño (inicio del curso)	pcpm invierno (mitad del curso)	pcpm primavera (final del curso)
1	90		81	111
	75		47	82
	<b>50</b>		<b>23</b>	<b>53</b>
	25		12	28
	10		6	15
	DE		32	39
2	90	106	125	142
	75	79	100	117
	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>72</b>	<b>89</b>
	25	25	42	61
	10	11	18	31
	DE	37	41	42
3	90	128	146	162
	75	99	120	137
	<b>50</b>	<b>71</b>	<b>92</b>	<b>107</b>
	25	44	62	78
	10	21	36	48
	DE	40	43	44
4	90	145	166	180
	75	119	139	152
	<b>50</b>	<b>94</b>	<b>112</b>	<b>123</b>
	25	68	87	98
	10	45	61	72
	SD	40	41	43

*Nota:* La tabla muestra solo los datos comprendidos entre 1º y 4º curso de primaria. Traducido y adaptado de "Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers", por J. Hasbrouck y G. Tindal, 2006, *The Reading Teacher*, 59 (7), p. 639.  
pcpm = palabras correctas por minuto.

## Anexo 7

### Escala de apreciación de la fluidez adaptada

#### Instrucciones

1. Administre la evaluación de forma individual.
2. Pídale al estudiante que lea en voz alta el texto elegido lo mejor que pueda.
3. Cronometre y grabe la lectura.
4. Valore cada elemento de la prosodia de 1 a 4 puntos.

Puntuación: .....

<b>Ritmo</b> Estimación subjetiva de la velocidad lectora.
<ol style="list-style-type: none"><li>1 Muy lento, muy rápido o fluctuante.</li><li>2 Lento o rápido.</li><li>3 Casi siempre apropiado, pero en algunas ocasiones es lento o rápido.</li><li>4 Apropiado y constante.</li></ol>
<b>Entonación/expresión</b> Forma en que el lector varía el tono de su voz.
<ol style="list-style-type: none"><li>1 Monótona y plana, sin variaciones. No se aprecian subidas y bajadas del tono al final de las frases (declarativa, enunciativa...).</li><li>2 Rara vez realiza variaciones del tono. Se aprecian pocas subidas y bajadas del tono al final de las frases.</li><li>3 Casi siempre apropiada. En casi todas las oraciones del texto se aprecian subidas y bajadas del tono al final de las frases.</li><li>4 Apropiaada. En general, intenta reflejar el significado del texto. Se parece al lenguaje oral aunque más formal.</li></ol>
<b>Volumen</b> Variaciones en la intensidad de la voz durante la lectura.
<ol style="list-style-type: none"><li>1 Muy bajo, muy alto o fluctuante.</li><li>2 Alto o bajo.</li><li>3 Casi siempre apropiado, pero en algunas ocasiones es bajo o alto.</li><li>4 Apropiaado. En general, intenta reflejar el significado del texto propuesto por el autor.</li></ol>
<b>Pausas</b> Forma en que el lector se guía por los signos de puntuación y las unidades sintácticas.
<ol style="list-style-type: none"><li>1 Realiza muchas pausas intrusivas en la mitad de las palabras y entre las unidades sintácticas. Realiza muchas vacilaciones. Ignora la mayoría de los signos de puntuación.</li><li>2 Realiza pausas intrusivas de forma frecuente entre palabras. Realiza algunas vacilaciones. Ignora algunos signos de puntuación.</li><li>3 Realiza pocas pausas intrusivas entre palabras. Casi siempre realiza pausas frente a los signos de puntuación.</li><li>4 Apropiaada. En general respeta los signos de puntuación y las unidades sintácticas.</li></ol>
<b>Fraseo</b>

Forma en que el lector organiza las palabras para representar significativamente las unidades del lenguaje de acuerdo con la estructura semántico-sintáctica del texto.

- 1 Lectura palabra a palabra, no hay conciencia de los límites sintácticos de las frases. Ignora el significado del texto.
- 2 Rara vez hay evidencia de fraseo.
- 3 Adecuado, pero en algunas ocasiones no agrupa las palabras de forma correcta ignorando la estructura semántico-sintáctica del texto.
- 4 Apropiaada. En general agrupa de forma correcta las frases y oraciones evidenciando el significado del texto.

#### **Integración**

Valoración general de la calidad de la lectura. El lector organiza de forma coherente y uniforme el ritmo, el fraseo, la entonación, el volumen y las pausas durante la lectura.

- 1 La lectura no es fluida, no consigue integrar las características prosódicas ni captar la atención del oyente.
- 2 La lectura es poco fluida, en algunas ocasiones logra captar la atención del oyente.
- 3 La lectura es apropiada, pero en algunas ocasiones hace perder la atención del oyente.
- 4 En general la lectura es fluida. El lector logra captar la atención del oyente.

